مركز دراسات الوحدة العربية

تعليم الفلسطيني في إسرائيل

بين الضبط وثقافة الصمت

الدكتور ماجد الحاج

مركز دراسات الوحدة العربية

تعليم الفلسطيني في إسرائيل

بين الضبط وثقافة الصمت

الدكتور ماجد الحاج

تعليم الفلسطيني في إسرائيل

بين الضبط وثقافة الصمت

الفهرسة أثناء النشر ـ إعداد مركز دراسات الوحدة العربية

الحاج، ماجد

تعليم الفلسطيني في إسرائيل: بين الضبط وثقافة الصمت/ ماجد الحاج.
٣٣٥ ص.
ببليوغرافية: ص ٣٠٧ ـ ٣٢٤.
يشتمل على فهرس.
ISBN 9953-82-041-4

١. الفلسطينيون في إسرائيل ـ تعليم. ٢. الفلسطينيون في إسرائيل ـ السياسة التربوية. أ. العنوان.
370.95694

«الآراء الواردة في هذا الكتاب لا تعبّر بالضرورة
عن اتجاهات يتبناها مركز دراسات الوحدة العربية»

عنوان الكتاب بالإنكليزية

**Education, Empowerment, and Control:
The Case of the Arabs in Israel**

(Albany, NY, State University of New York Press, 1995)

مركز دراسات الوحدة العربية

بناية «سادات تاور» شارع ليون ص.ب: ٦٠٠١ ـ ١١٣
الحمراء ـ بيروت ٢٠٩٠ ١١٠٣ ـ لبنان
تلفون: ٨٦٩١٦٤ ـ ٨٠١٥٨٢ ـ ٨٠١٥٨٧
برقياً: «مرعربي» ـ بيروت
فاكس: ٨٦٥٥٤٨ (٩٦١١)

e-mail: info@caus.org.lb
Web Site: http://www.caus.org.lb

حقوق الطبع والنشر والتوزيع محفوظة للمركز
الطبعة الأولى
بيروت، كانون الثاني/ يناير ٢٠٠٦

إهـــــــــــداء

إلى أولادي إبراهيم وحسان وعنتر ونادين، الذين أناروا حياتي بالأمل وسنحوني جسراً إلى المستقبل.

المحتويـــــــــات

قائمـــة الجـــداول ١١

خلاصـــة تنفيذيـــة ١٥

تمهيـــد ٢٥

مقدمـــة ٢٧

أولاً : المنهجية ٣٠

ثانياً : الخلفية النظرية ٣٠

ثالثاً : التعددية الثقافية ٤٠

الفصل الأول : الخلفية العامة: الجوانب الديمغرافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية ٤٩

أولاً : العهد العثماني والانتداب البريطاني ٥١

ثانياً : العرب الفلسطينيون بعد إنشاء دولة إسرائيل ٥٥

١ ـ التغيرات الديمغرافية ٥٦

٢ ـ التغيير الاجتماعي ٥٧

ثالثاً : تحديد الموقع الاجتماعي ٦٣

رابعاً : نزع الطابع المحلي الاقتصادي ٦٦

خامساً : تحديد الموقع السياسي ٦٨

الفصل الثاني : وضع التعليم أثناء العهد العثماني وفترة الانتداب البريطاني ٧٧
أولاً : العهد العثماني ٧٩
ثانياً : المنهاج ٨٠
ثالثاً : التعليم الخاص ٨٢
رابعاً : فترة الانتداب البريطاني ٨٤
خامساً : السياسة الرسمية ٨٩
سادساً : التعليم العبري ٩٥
سابعاً : التعليم العالي ٩٩

الفصل الثالث : وضع التعليم العربي بعد إنشاء دولة إسرائيل : المسائل الإدارية ١٠٣
أولاً : التغيّرات على مر الوقت ١٠٥
ثانياً : موقف السكان العرب ١١٣
ثالثاً : المشاركة الرسمية للسكان العرب ١١٥
رابعاً : تعليم الدروز ١١٨
خامساً : تعليم البدو ١٢٢

الفصل الرابع : المؤسسات والطلاب ١٢٥
أولاً : التطورات المركزية ١٢٧
ثانياً : المدارس الثانوية ١٣٢
١ ـ الطلاب ١٣٧
٢ ـ التعليم المختلط للبنين والبنات ١٣٨
٣ ـ التعليم المهني ١٤٣
٤ ـ المدارس الخاصة – الأهلية ١٤٦

الفصل الخامس : الوسائل المادية والتعليمية ١٥٧
أولاً : المنشآت المدرسية ١٥٩
ثانياً : الوسائل التعليمية ١٦٤
ثالثاً : التفاوت التعليمي بين المناطق العربية ١٦٨
رابعاً : المدن المختلطة – حالة يافا ١٧٠
خامساً : قرى البدو العرب غير المعترف بها ١٧٣
سادساً : نضال العرب من أجل المساواة في التعليم مقابل السياسة الرسمية ١٧٤

الفصل السادس : السياسة والأهداف والمناهج المتبعة ١٧٩
أولاً : ما بين الدمج والفصل ١٨٤
ثانياً : الأهداف والمناهج والكتب المدرسية (١٩٤٩-١٩٧٤) ١٨٦
ثالثاً : الصيغة الجديدة لمنهاج التاريخ ٢٠٩
رابعاً : أهداف جديدة – قديمة : «تقرير دوبرات» ٢٢٨

الفصل السابع : المعلمون والسيطرة السياسية ٢٣١
أولاً : أهم التطورات ٢٣٣
١ ـ تدريب المعلمين ٢٣٧
٢ ـ النساء في جهاز التعليم ٢٤٢
ثانياً : وضع المعلمين الاجتماعي وظروفهم المهنية ٢٤٤
ثالثاً : المعلمون والسيطرة السياسية ٢٤٦
رابعاً : الحكم العسكري ٢٥١
خامساً : المعلمون اليهود ٢٥٢
سادساً : التصنيف الأمني ٢٥٣
سابعاً : التنظيم المهني ٢٥٥

ثامناً : التنظيم السياسي ٢٥٧
تاسعاً : المعلمون والتربية السياسية ٢٦٣
عاشراً : التربية الديمقراطية في المدارس العربية ٢٧٠

الفصل الثامن : التعليم العالي ٢٧٧
أولاً : أهم التطورات ٢٨٠
ثانياً : استخدام المتخرجين ٢٩٢
ثالثاً : التباين داخل المجتمع الفلسطيني ٣٠٠

المراجـــع ٣٠٧

فهـــرس ٣٢٥

قائمـــــــة الجـــــــداول

الرقـم	الموضوع	الصفحـة
١-١	معدل الولادات، معدل الوفيات والازدياد الطبيعي للسكان العرب في فلسطين (على كل ١,٠٠٠ شخص) في السنوات المختارة خلال فترة الانتداب بحسب الانتماء الديني	٥١
١-٢	البنية العمرية لسكان فلسطين بحسب الجنس والانتماء الديني في العامين ١٩٢٦ و١٩٤٤ (النسبة المئوية)	٥٣
١-٣	سكان المدن في فلسطين (١٨٦٠-١٩٤٦) بحسب الانتماء الديني (بالمئة)	٥٤
١-٤	إجمالي معدلات الخصوبة للعرب في إسرائيل بحسب الانتماء الديني مقارنة مع اليهود (١٩٥٥-٢٠٠٢) (بالمئة)	٥٦
١-٥	البنية العمرية للسكان العرب واليهود على مر الوقت (١٩٥٥-٢٠٠٢)	٥٨
١-٦	شريحة السكان من سن ١٤ وما فوق بحسب المجموعات ومتوسط سنوات التعليم على مر الوقت	٦٠
١-٧	أنماط التصويت لدى العرب في إسرائيل على مر الوقت (١٩٤٩-٢٠٠٣)	٧١
١-٢	المدارس، التلامذة والمعلمون في المدارس الحكومية والمدارس (العربية الإسلامية) الخاصة في فلسطين بحلول نهاية العهد العثماني (١٩١٤-١٩١٥)	٨٤

٢-٢ تطور النظام التربوي للسكان العرب في فلسطين خلال فترة الانتداب بحسب إدارة المدرسة ٨٥

٢-٣ تطور النظام التربوي الخاص لدى المسلمين والمسيحيين خلال فترة الانتداب (١٩٢١-١٩٤٥) ٨٧

٢-٤ الحضور في المدارس في فلسطين للسنة المدرسية ١٩٣٥-١٩٣٦ بحسب الانتماء الديني ٨٩

٢-٥ عدد الطلاب العرب الذين تقدموا بطلب للدخول إلى المدارس الحكومية الابتدائية مقابل التلامذة الذين قبلوا في هذه المدارس (١٩٣٣-١٩٤٦) ٩٣

٢-٦ عدد المعلمين والتلاميذ الذكور والإناث في المدارس الرسمية في سنوات مختارة خلال فترة الانتداب ٩٤

٢-٧ النظام التعليمي العبري في فلسطين ٩٦

٣-١ أقسام وزارة التربية التي يغيب عنها العرب ١١٦

٤-١ عدد المدارس في النظام التربوي العربي واليهودي على مر الوقت ١٢٨

٤-٢ نسبة القبول العام في أربع وحدات اختبارية أو أكثر في امتحان البجروت في العام ١٩٨٨/ ١٩٨٩ ..... ١٣٥

٤-٣ عدد الطلاب في المؤسسات التعليمية العربية على مر السنوات ١٣٧

٤-٤ الطلاب العرب واليهود في سن الـ٦-١٧ في المدارس (لكل ١,٠٠٠ تلميذ بحسب الفئات العمرية) وبحسب الجنس (١٩٧٠-٢٠٠٣) ١٤١

٤-٥ الطلاب العرب واليهود في المدارس الثانوية على مر الوقت بحسب المسار (بالمئة) ١٤٤

٤-٦ التلامذة العرب في المدارس الخاصة والرسمية خلال سنوات مختارة (١٩٤٥/ ١٩٤٦- ١٩٨٩/ ١٩٩٠) ١٤٨

٤-٧ الطلاب المسيحيون والمسلمون في مدارس الناصرة الخاصة بحسب مستوى التعليم (١٩٩١/ ١٩٩٢) ١٥٤

٥-١ الخدمات الاجتماعية والتعليمية في المدارس اليهودية الابتدائية (١٩٨٨/ ١٩٨٩) (التي لم تقدم في المدارس العربية حتى نهاية الثمانينيات) ١٦٦

٥-٢ الخدمات المختارة في المدارس الابتدائية اليهودية بالمقارنة مع المدارس الابتدائية العربية (١٩٩٧) ١٦٨

٥-٣ الخدمات والمعايير التعليمية المختارة وفقاً لطبيعة المجلس البلدي، ١٩٨٩ (بالمئة) ١٦٩

٦-١ أهداف تعليم التاريخ: المقاربة غير المتماثلة بين العرب واليهود ١٩٢

٦-٢ نسبة مجمل الحصص المخصصة للتاريخ العام والتاريخ اليهودي والتاريخ العربي في المدارس الثانوية العربية والعبرية (المنهاج القديم) ١٩٣

٦-٣ عدد الحصص المخصصة للغة العربية واللغة العبرية والأدب في المدارس العربية (١٩٦٥ و١٩٧٣) بالمقارنة مع تعليم اللغة العبرية في المدارس العبرية (١٩٧٣) ١٩٧

٦-٤ عدد الحصص المخصصة للتعليم الديني في المدارس اليهودية والمدارس العربية وفقاً للمنهاج القديم ٢٠٤

٦-٥ الوحدات المطلوبة في منهاج التاريخ الخاص بالمدارس العربية واليهودية، وفقاً للمنهاج المعد في السبعينيات (النسبة المئوية) ٢١٠

٦-٦ مقارنة بين الأهداف العامة للمبادىء التربوية في المنهاجين اليهودي والعربي لدراسة التاريخ ٢١٢

٦-٧ الأهداف العامة للمبادئ التربوية كما جاءت في المنهاجين اليهودي والعربي ٢١٦

٦-٨ مقارنة بين كتب المنهاجين اليهودي والعربي التي تناولت الأحداث الفلسطينية قبل قيام دولة إسرائيل ٢٢٠

٧-١ وضع المعلمين العرب العلمي على مر السنوات، ١٩٤٨ ـ ٢٠٠٠ .... ٢٣٥

٧-٢ وضع المعلمين العرب واليهود في المدارس الابتدائية والمراحل ما بعد الابتدائية خلال السنوات التالية (١٩٨٠/ ١٩٨١، ١٩٨٥/ ١٩٨٦، ٢٠٠٠) ٢٣٦

٧-٣ التلاميذ العرب واليهود في دور المعلمين خلال سنوات مختارة ٢٣٩

٧-٤ نسبة النساء في نظام التعليم في المدارس العربية والمدارس العبرية بحسب المراحل التعليمية والسنوات (١٩٤٨-٢٠٠٠) ٢٤٣

٨-١ الطلاب العرب والطلاب اليهود في الجامعات الإسرائيلية، ١٩٥٦ ـ ٢٠٠٢ ..... ٢٨١

٨-٢ نسبة الطلاب الجامعيين للَّقب الأول من سن ٢٠ إلى ٢٩ سنة وبحسب البلدة، ٢٠٠٠/ ٢٠٠١ ..... ٢٨٣

٨-٣ مشاكل تكيف الطلاب العرب مقارنة مع الطلاب اليهود (نسبة الطلاب الذين ذكروا أنهم يواجهون هذه المشكلة إلى حدٍ كبير) ٢٩٠

٨-٤ نسبة المتخرجين العرب واليهود وفقاً لمهنهم ١٩٨٣ (بالمئة) ٢٩٣

٨-٥ نسبة الخريجين العرب وفقاً لشهاداتهم وانتمائهم الديني، عام ١٩٨٣ وعام ١٩٩٥ (بالمئة) ٣٠١

٨-٦ المعدل والمنحنى المقياسي وفقاً للدين ٣٠٢

٨-٧ نموذج (Logit Regression) للتعليم ما بعد المرحلة الثانوية بالنسبة إلى المسلمين والمسيحيين ٣٠٣

خلاصـــــة تنفيذيـــــــة

يعرض هذا الكتاب محاولة نقدية وشمولية لفهم الدور الذي يمثله التعليم الرسمي على صعيد مجموعة قومية أصلية تحولت إلى أقلية قسرية في دولة إثنوقراطية. والسؤال المركزي الذي تناولته الدراسة هو: أيشكل التعليم آلية للتغير الاجتماعي بالنسبة إلى الأقلية أم أنه على العكس، آلية للضبط الاجتماعي والسياسي تستخدمها المجموعة المهيمنة؟ وفي محاولة الإجابة عن هذا السؤال، رصدنا النظام التعليمي عند الفلسطينيين على مدى قرن واحد، أي من العهد العثماني إلى قيام دولة إسرائيل مروراً بالانتداب البريطاني. وتركز تحليلنا على إقامة توليفة للطرق الكمّية والطرق النوعية ودراسة الملفات وتحليل المضامين الصحافية وإجراء المقابلات الميدانية، بالإضافة إلى الاعتماد على دراسات حول أربعة ميادين هي: ظروف التعليم العربي ومكانة المعلم ووضع الاستخدام بالنسبة إلى المتخرجين الجامعيين العرب، وتأثير المدارس الأهلية مقابل المدارس الحكومية.

وتعكس نتائج الدراسة التناقض الموجود بين تطلعات الفلسطينيين وتطلعات الفريق المهيمن حول دور التعليم الرسمي. ففي حين نظر الفلسطينيون إلى التعليم في مختلف مراحله كمصدر للتنمية الاجتماعية والسياسية، استخدم الفريق المهيمن النظام التعليمي كآلية سيطرة اجتماعية. وعليه، يجتمع كل من العهد العثماني وفترة الانتداب البريطاني ومرحلة قيام إسرائيل في نقطة التقاء واحدة وهي استخدام النظام التعليمي «كنظام تدجين»، ترمي الأطراف الحاكمة من خلاله إلى السيطرة على السكان الأصليين والمحافظة على بنية التفاعل التقليدية وأشكاله. فهي لم تنظر قط إلى النظام التعليمي على أنه آلية لتحقيق التطور والتغيير الاجتماعي لهؤلاء السكان، بل أدى النظام التعليمي لما يقارب القرن، إلى سلب وطنية العرب المقيمين في فلسطين وإسرائيل لاحقاً، وحرمانهم من أي سيطرة على مضامين نظامهم التعليمي. وقد

استخدم التعليم الرسمي كحلقة أساسية لإحكام السيطرة على المجتمع الفلسطيني برمته. ويؤدي التناقض في التوقعات بين السياسة الرسمية والمجتمع الفلسطيني إلى النظر إلى أي وعي وطني على أنه تهديد للفريق المهيمن وتهديد للاستقرار. إلى ذلك، سعت الأطراف الحاكمة، من دون استثناء، إلى تفريغ التعليم الفلسطيني من مضامينه القومية، بل إنه في معظم الأحيان استخدمت المجموعة المهيمنة النظام التعليمي كوسيلة لتشريع عقائدها الرسمية وخلق وعي اجتماعي بديل لا يتوافق والإرث الثقافي الوطني للفلسطينيين.

من هنا تستخلص الدراسة أن السياسة التي انتهجت في مختلف الحقبات التاريخية المذكورة تجاه التعليم الفلسطيني تتسم بالطابع الكولونيالي الذي يرى الهيمنة الثقافية جزءاً لا يتجزأ من الهيمنة السياسية والاقتصادية والاجتماعية على السكان الأصليين. ولكن المقارنة الدقيقة للسياسة الرسمية المتبعة، خلال العهد العثماني وفترة الانتداب البريطاني من جهة، ومرحلة قيام دولة إسرائيل من جهة أخرى، تعكس بعض الفروقات المهمة. فقبل قيام دولة إسرائيل كان النظام التعليمي وخاصة في المراحل المتقدمة، انتقائياً ونخبوياً. وعلى الرغم من أن حكومة الانتداب سعت إلى محو الأمية بين مختلف فئات السكان العرب، فهي لم توفر جهداً لإعاقة التطور التعليمي والانتشار السريع للتعليم العالي. فدعمت بالأساس مدارس المدن حيث لا يستطيع أغلبية سكان القرى تحصيل تعليمهم. كما عمدت إلى مكافحة تعليم المرأة وذلك بغية المحافظة على البنى الاجتماعية التقليدية.

أما جهاز التعليم بعد قيام دولة إسرائيل، على عكس عهد العثمانيين والفترة الانتدابية، فقد انتقل من جهاز انتقائي إلى نظام شمولي مع المحافظة على الفروقات بين المجموعات المختلفة. وعليه استفاد المواطنون العرب من مختلف قوانين التعليم الإسرائيلية: أي قانون التعليم الرسمي (عام ١٩٤٩) وقانون التعليم (عام١٩٥٣) وقانون التعليم الثانوي المجاني (عام ١٩٧٨). ونتيجة لذلك حدثت تغييرات مهمة في كل ما يتعلق بانتشار التعليم في المراحل المختلفة، من المرحلة الابتدائية وحتى التعليم العالي.

وارتفعت أهمية التعليم لدى المجتمع الفلسطيني في ضوء التغيرات الاجتماعية والديمغرافية والسياسية التي رافقت قيام دولة إسرائيل. وتحول العرب الذين بقوا في إسرائيل إلى أقلية ضعيفة ومهمشة. وقد أدى فقدانهم الأرض كقاعدة اقتصادية إلى استثمار القاعدة البشرية من خلال التربية والتعليم. فتعززت حاجتهم إلى كسب العلم كوسيلة لإعادة بناء النسيج الاجتماعي والسياسي للمجتمع الفلسطيني في إسرائيل، وكركيزة للمنافسة على الفرص الاقتصادية المحدودة.

وأدى انحسار الهيكلية الطبقية لدى العرب في إسرائيل، جراء عملية تحويل المجتمع إلى طبقة عاملة تدريجاً، إلى تغيير أسس النظام الطبقي والحراك الاجتماعي. ففي النظام الجديد، حلّ التعليم مكان الأرض كعنصر أساسي لوضع الفرد الاجتماعي والاقتصادي. وسرّعت هذه الظاهرة وتيرة التغيير السياسي الداخلي عند السكان العرب. فبدأت المجموعات التي دفعت إلى الهامش نتيجة للنظام الأبوي ـ النخبوي السابق إلى بناء مجدد لمكانتها من خلال التعليم. فحقل التعليم مثلاً هو المحور الأساسي التي تسعى من خلاله المرأة إلى تحسين وضعها الاجتماعي والاعتراف بها في المجتمع عامةً. وعليه تلاشت مشكلة تعليم المرأة التي ظهرت في عهد العثمانيين وفترة الانتداب، إذ تعادل نسبة النساء في المراحل الابتدائية والثانوية اليوم، نسبتهن في مجمل عدد السكان. أما في المرحلة الأكاديمية، فأخذت نسبة النساء بالارتفاع تدريجاً لتصل إلى أكثر من ٥٠ بالمئة من الطلاب الجامعيين العرب في العام ٢٠٠٤. وتنعكس هذه النتائج في عملية التأنيث المتصاعدة لدى المعلمين العرب وفي دخول النساء إلى وظائف اقتصرت سابقاً على الرجال. من جهة أخرى، خفف التحصيل العلمي من التفاوت الاجتماعي والاقتصادي الحاصل بين المسلمين والمسيحيين والدروز، وبين سكان القرى وسكان المدن.

ولكن سرعان ما فقد التعليم دوره الريادي في عملية التغيير الاجتماعي لدى الفلسطينيين في إسرائيل. بل أكثر من ذلك، فقد تحول التعليم الرسمي مع مرور الوقت إلى آلية لتكريس الأنماط التقليدية للتفكير السياسي والهيكلية الاجتماعية، وعائقاً أمام عملية تسييس المجتمع الفلسطيني وإعادة بناء ذاكرته الجماعية على أساسٍ وطني.

وتعود الأسباب المركزية لهذه الوضعية إلى استعمال التعليم الرسمي من قبل السلطة الإسرائيلية إلى آلية للضبط وتجذير ثقافة الصمت لدى الطلاب والمربين على حد سواء. كما أن المناخ التقليدي للمدرسة وغياب الدمقرطة الداخلية وتسييس جهاز التعليم من قبل السلطات المحلية، أدت إلى تعميق أزمة المدرسة العربية.

وقد حققت السلطات الإسرائيلية سياسة الضبط بواسطة السيطرة المحكمة على الموارد المادية للتعليم وعلى المبنى الإداري والمضامين، بالإضافة إلى تفعيل جهاز انتقائي للمعلمين والمديرين والمفتشين العرب على أساس «اعتبارات أمنية» كما تراها السلطة.

وبالنسبة إلى النظام الإداري، فقد اعتمدت الدولة الإسرائيلية نموذج «الفصل والسيطرة». أي الفصل بين المدارس العربية والعبرية وإدارة التعليم العربي من خلال

جهاز يقع بشكل كامل تحت سيطرة المسؤولين اليهود، مع إعطاء دور هامشي للعرب فيما يتعلق بالوظائف الإدارية والقرار بالنسبة إلى مضامين التعليم. وقد سهّل الانهيار الكامل للنظام التعليمي الفلسطيني نتيجة للنكبة وما رافقه من تحجيم دور المدارس الأهلية، تنفيذ السياسة الرسمية الإسرائيلية للسيطرة على التعليم العربي. ومن الجدير بالذكر أنه بالرغم من الفصل بين نظاميْ التعليم للعرب واليهود، لم يتمتع العرب بأي استقلالية ثقافية. كما ظل التقسيم مركزياً، من دون أن يتغير حال العرب الذين يملكون قدراً ضئيلاً من السلطة على نظامهم التعليمي حتى بعد تعيين عربي كمدير للمعارف العربية (عام ١٩٨٧)، ودمج التعليم العربي في الألوية المختلفة بحسب المناطق الجغرافية.

وإلى جانب الإدارة المركزية، قامت السلطة الإسرائيلية بالتدقيق الكثيف في كيفية توزيع الموارد على المدارس العربية على نحو مدروس يضمن تبعيتها الدائمة للنظام المركزي. ولتحقيق هذا الهدف اعتمدت وزارة التربية والتعليم «استراتيجية اللجان الخاصة»، حيث توجب على كل لجنة التحقق من حاجات العرب ومشاكلهم واقتراح توصيات لحلها. ولكن لم تحدد الوزارة أي آلية عمل ولم تخصص ميزانية مناسبة لتنفيذها على الرغم من موافقتها على هذه التوصيات. وبالرغم من ذلك، فقد طرأ تحسن معين في الخدمات التربوية والظروف المادية للمدارس العربية مع مرور الوقت، لكن ما زال الفارق كبيراً بين المنشود والموجود مقارنة مع المدارس اليهودية.

ومارست الدولة السيطرة الثقافية على المجتمع الفلسطيني من خلال السيطرة على مضمون التعليم. فعلى عكس فترة الانتداب حيث تمتعت المدارس العربية الخاصة بمناهج تعليمية مستقلة، فقدت المدارس العربية الخاصة بعد قيام دولة إسرائيل هذه الاستقلالية وأصبح حالها حال المدارس الرسمية التي تتبع المنهاج الرسمي المقرر. وعليه، تم إعداد منهاج تعليمي دقيق يهدف إلى تحقيق السيطرة الاجتماعية والسياسية على الجيل الشاب؛ وذلك بغية خلق أقلية عربية إسرائيلية خاضعة ومستعدة للرضوخ أمام فوقية الأغلبية اليهودية ونكران الهوية القومية العربية ـ الفلسطينية والمحافظة على الولاء لإسرائيل وتشريع عقائديتها.

ولا يقتصر تحقيق هذه الأهداف على المنهاج المكتوب فقط، بل على «المنهاج المستتر» أيضاً، أي المناخ السائد داخل المدرسة. فمن أبرز الأمثلة على ذلك، طريقةُ احتفال المدارس العربية بالاستقلال الإسرائيلي لغاية أواخر الستينيات، ومنع المدارس العربية لفترة طويلة، من التعاطي في المسائل الآنية التي تعتبر حساسة، مثال الهوية القومية وحقوق المواطنة ومسألة الأرض ومشاكل المساواة في إسرائيل، وقضية التناقض بين الطابع الديمقراطي والطابع الإثنوقومي للدولة. وفي الوقت نفسه تم

توجيه المناخ في المدارس العربية لتحقيق التربية ولتجذير «ثقافة الصمت» وقبول الأمر الواقع وتضخيم الإنجازات التي حصلت لدى المواطنين العرب في مجال الحياة اليومية.

ومورست ثقافة الصمت على عدة مستويات، وبشكل هرمي: حيث حاول كل طرف في نظام التعليم فرض ثقافة الصمت على الطرف الذي يليه، والذي يخضع لسلطته المباشرة. وهكذا بينما حاولت المؤسسة الرسمية، التي تقف في رأس الهرم، تمرير ثقافة الصمت إلى المعلمين عن طريق الجهاز الإداري الذي ينعكس في المفتش والمدير، قام المعلمون بتجذير ثقافة الصمت لدى الطلاب من خلال استعمال أساليب التعليم التقليدية وقمع التفكير الإبداعي والناقد.

من جهة أخرى تعرض الفلسطينيون في إسرائيل على مرّ الزمن، إلى تغييرات جذرية من حيث التسييس وبلورة الهوية القومية وتقليص النظام البطريركي وزيادة إدراكهم لوضعهم وحاجاتهم وتطلعاتهم. إزاء هذه التغيرات السريعة، تواترت التغيرات النوعية ضمن نظام التعليم العربي بشكل بطيء، وعليه انخفض دور المدرسة بشكل ثابت، فتحول من عامل للتغيير الاجتماعي إلى إطار مغلق لمنح شهادات رسمية اعتمادية. وهكذا بينما ساهمت المدرسة العربية في محو «الأمية اللغوية» بما يتعلق بتعلم القراءة والكتابة، فقد ساهمت في تجذير «الأمية الثقافية»، من حيث وعي الثقافة العربية والفلسطينية. واتسعت الهوة مع مرور الوقت بين المدرسة والمجتمع من جهة، وبين الطالب والمعلم من جهة أخرى. فشخصية الطالب التقليدية تغيرت كثيراً لكن شخصية المعلم التقليدية بقيت على حالها، وهذا ما زاد من تفاقم الشعور بالإحباط والتآكل واللاحول لدى المعلمين العرب. وفي معظم الأحيان تحول المدير من قائد تربوي إلى ممثل للسلطة في نظر الطلاب والمجتمع.

ونتيجة لذلك، فما حصل على مستوى التلاميذ كان عكس ما رسمته السياسة الرسمية: فقد أدت هذه السياسة إلى زيادة إحساس التلاميذ العرب بالاغتراب بسبب محاولة طمس هويتهم الفردية والجماعية، وإلى البحث عن مصادر معلومات موازية خارج إطار المدرسة بكل ما يتعلق بالهوية القومية والثقافة العربية ـ الفلسطينية من خلال الأسرة والمؤسسات الثقافية والحزبية العربية ومن خلال وسائل الإعلام الخارجية.

وعليه، سعت وزارة التربية والتعليم إلى تمويه المؤثرات الخارجية وتقليص عواقب السيطرة من خلال البدء تدريجاً بإجراء بعض التعديلات على أهداف ومناهج التعليم في المدارس العربية منذ أواسط السبعينيات. ولكن لم تكن هذه التغييرات كافية

لتلبية حاجات وتطلعات المجتمع الفلسطيني في إسرائيل. فقد وقع المنهاج المعدّل في التناقضات أيضاً وهي: السماح بأشكال محددة من الانتماء القومي ـ الديني وتقليص الاغتراب من جهة، وتعزيز الولاء لإسرائيل كدولة ذات طابع يهودي صهيوني من الجهة الأخرى.

وتقابلت عملية تجريد التعليم العربي من مضمونه القومي مع عملية التركيز على المضمون الوطني ـ القومي للتعليم اليهودي. أما التمييز في النظام التعليمي فتعدى مجرد الفصل المؤسساتي بين المدارس العربية والمدارس اليهودية. فتم وضع أهداف مختلفة للنظام التعليمي لدى كل من الفريقين وبطريقة تحفظ علاقة الأقلية ـ الأغلبية غير المتساوية بين العرب واليهود في إسرائيل. ففي حين تدرَّس اللغة العبرية في المدارس العربية بشكل إلزامي مكثف من الصف الثالث الابتدائي، تحتل اللغة العربية مكانة هامشية في المدارس اليهودية. وفي الوقت الذي يتوجه فيه تعليم العبرية في المدارس العربية إلى إطلاع التلاميذ على الثقافة العبرية والقيم اليهودية الماضية والمعاصرة، يقتصر تعليم اللغة العربية في المدارس اليهودية على الجانب التقني وحسب، وعلى منح التلاميذ المعرفة الأساسية للغة العربية. كما تطغى «الحاجات الأمنية» على هدف تدريس اللغة العربية في المدارس اليهودية، وذلك لغرض إعداد الجيل الجديد من المخابرات الإسرائيلية.

ومن بين الأهداف الأساسية التي تحددت للقطاع اليهودي بعد تأسيس الدولة، يبرز عامل تسهيل استيعاب المهاجرين اليهود وتشجيع تأسيس الدولة وخلق حس المشاركة بشكل أكبر على صعيد الثقافة العبرية. ويواجه نظام التعليم الإسرائيلي منذ البداية، تحدياً محورياً يتمثل بتقليص التفاوت الاجتماعي ـ الاقتصادي بين المجموعات الدينية التي تنحدر من جذور إثنية مختلفة، وخاصةً من أوروبا وأمريكا (أشكنازيم)، ومن آسيا وأفريقيا (سفارديم)[١].

أما مسألة إذا ما حقق النظام التعليمي اليهودي هذه الأهداف أم لا، فهي لا تزال تثير الجدل[٢]. ولكن من الواضح أن الدولة الإسرائيلية لم تنظر قط إلى النظام التعليمي على أنه نظام متكامل يشكل فيه العرب عنصراً شرعياً. فهي فشلت، كمجتمع متعدد الثقافات، في خلق أسس مشتركة للتربية من أجل التعددية الثقافية.

---

(١) Haim Adler, «Integration in Schools and Developments in the Education System in Israel,» in: Judah Amir, Shlomo Stern and Rachel Ben-Arieh, eds., *Integration in Education* (Tel Aviv: Am Oved, 1985), pp. 31-54 (Hebrew).

(٢) Shlomo Swirski, *Education in Israel: Schooling for Equality* (Tel Aviv: [n.pb.], 1990) (Hebrew).

وهكذا فشل جهاز التعليم في إسرائيل من تمكين الطلاب اليهود من الاطلاع على الثقافة العربية داخل إسرائيل أو خارجها. من ناحية أخرى فقد صيغت مناهج المدارس العربية بحيث تعطي تعليم اللغة والثقافة العبرية حيزاً أكبر وأعمق من تعليم الثقافة واللغة العربية نفسها. نتيجة لذلك فإن التربية «للتعددية الثقافية» كانت وما زالت من طرف واحد: من طرف الأقلية تجاه الأغلبية وليس بشكل متبادل. مثل هذه «التربية للتعددية» يمكن تسميتها «التعددية الثقافية القسرية». فمضامين المدارس العربية فرضت من الأعلى من خلال الهيمنة اليهودية ومن دون الإتاحة لأي تأثير للعرب على أهداف التعليم التي تتعلق بهم، وبالطبع من دون التأثير على الأهداف العامة للتعليم.

وتمكنت الدولة من إحكام السيطرة على التعليم العربي من خلال السيطرة على المعلمين والمستخدمين الآخرين في المدارس العربية. فتولت وزارة التربية والتعليم سياسة استخدام المعلمين وصرفهم من الخدمة واستعمال «التصنيف الأمني» كوسيلة لانتقاء المعلمين الذين يتوافقون والسياسة الرسمية، وطمس المعلمين الذين يتعارضون معها. من جهة أخرى، ظل جهاز الحكم العسكري، حتى أواخر الستينيات، الوسيلة الأساسية للقضاء على القياديين الذين يبرزون بين المعلمين، وخلق قيادة طيّعة وسهلة التوجيه. وخلال هذه الفترة، تم استخدام عدد لا بأس به من المعلمين اليهود (وصولاً إلى ١٠ بالمئة من مجمل عدد المعلمين) في المدارس العربية، بغية تسهيل خطة السيطرة على المدارس العربية وترسيخ عقائدية الدولة وتعميق الحس الإسرائيلي بين السكان العرب. إلى ذلك، استخدمت الدولة نظام الترقية كوسيلة للضغط على النخبة العربية وتأمين رضوخ هذه النخبة للسياسة الرسمية، علماً أن فرص العمل القليلة المتاحة للمتعلمين العرب ساهمت إلى حدّ كبير في فعالية هذا النظام.

وفي ضوء ندرة الموارد ومحدودية مرونة فرص العمل بالنسبة إلى العرب، تتحول السيطرة على وظائف النظام التعليمي إلى جزء لا يتجزأ من المنافسة على نظام السلطة المحلية. وعليه، تستعمل التعيينات في المدارس العربية من قبل الكثير من رؤساء المجالس والبلديات كآلية لتجنيد الدعم السياسي في الانتخابات للسلطة المحلية، وليس على أساس «الإنسان المناسب في المكان المناسب».

من جهة أخرى، أدى انخفاض عائدات التعليم إلى انحسار دور التعليم الرسمي كعامل فعال في التغيير الاجتماعي. فما كان أمام النخبة العربية المثقفة إلا أن تحصر هامش التنافس داخل المجتمع المحلي. حيث إنه كلما زادت ثقافة العربي في إسرائيل قلت إمكانيات استيعابه في الوسط اليهودي، بسبب ما يسمى «بالاعتبارات الأمنية» وارتباط الكثير من الوظائف (خاصة في مجال الهندسة والتكنولوجيا)

بالصناعات العسكرية. كما حوّل فشل الوزارات الحكومية في استخدام المتخرجين العرب، السلطات العربية المحلية إلى المستخدم المركزي لشريحة كبيرة من النخبة المتعلمة التي اضطرت إلى البحث عن عمل في مجتمعها المحلي. نتيجة لذلك تقلص دور التعليم كعامل بالنسبة إلى سلم الحراك الاجتماعي لدى العرب، وعزز المنافسة الداخلية بين العرب أنفسهم أكثر من المنافسة بينهم وبين الأغلبية اليهودية. كما قلصت تبعية النخبة العربية المتعلمة بالوظائف الحكومية من دور هذه النخبة في عملية التغيير السياسي والاجتماعي في المجتمع العربي. ويبدو أن غالبية الطبقة المتعلمة قد سلمت بدورها الهامشي، فتحول الأكاديميون إلى حلقة ضعيفة في عملية التغيير الاجتماعي في المجتمع الفلسطيني في إسرائيل.

يشير هذا التحليل إلى أن الإجابة عن الأسئلة المركزية للدراسة بشأن العلاقة بين جهاز التعليم والتغيير الاجتماعي هي مركبة ولها وجهان. فجهاز التربية والتعليم في أي مجتمع هو انعكاس لمحصلة القوى السياسية والاقتصادية والاجتماعية الموجودة في المجتمع الواسع خارج المدرسة. ونتيجة لذلك فالمجموعة التي تسيطر على مركز القوى على المستوى القطري هي تلك التي تتحكم في جهاز التعليم ومضامين التعليم الثقافية ومردود التعليم بالنسبة إلى الحراك الاجتماعي والاقتصادي. من الجهة الأخرى تطمح المجموعات المهمشة إلى الخروج من وضعيتها الضعيفة وتعزيز مكانتها بواسطة استثمار رأس المال البشري من خلال التربية والتعليم. ويخلق هذا الوضع حالة من التناقض المستمر بين تطلعات المجموعة المهيمنة وتوقعات المجموعات المهمشة من التعليم الرسمي.

في ظل هذه التناقض يبرز دور الأقليات الإثنية والقومية والعرقية في النضال من أجل تغيير واقعها التربوي والثقافي. وقد أظهرت دراستنا أن مصادر القهر في جهاز التربية والتعليم ليست محصورة على القوى الخارجية بل تتعداها إلى القوى المحلية داخل المجموعة المقهورة نفسها، سواء على مستوى المجتمع المحلي أم على مستوى المدرسة. فالسلطة المحلية غالباً ما تقحم الاعتبارات السياسية والفئوية في تعاملها مع جهاز التعليم المحلي وفي القرار حول تعيينات المعلمين والمديرين في البلدة نفسها. نتيجة لذلك يتطور نوع من المصلحة المشتركة للسلطتين المحلية والمركزية بالرغم من التناقض الموجود بين مصالح الفئات التي من المفروض أن تمثلها السلطات المحلية والمجالس البلدية العربية من جهة، والسلطة المركزية المتمثلة في الحكومة من الجهة الأخرى.

إن تبعية جهاز التعليم للسلطتين المحلية والمركزية قد حول المدرسة إلى أضعف حلقة في عملية التغيير الاجتماعي، حيث إن تأثير المجتمع عليها أعمق كثيراً من

تأثيرها في المجتمع. ويزيد المناخ التقليدي للمدرسة وأساليب التعليم التي تعتمد على أسلوب التلقين والإيداع من تهميش دورها في المجتمع الواسع. حيث إن العولمة وما رافقها من ثورة المعلومات (بواسطة الحاسوب والإنترنت والفضائيات وغيرها)، تزيد من المأزق الذي يعانيه جهاز التعليم وتحد من دور المدرسة في تنشئة الجيل الجديد. ومصادر المعلومات الآنفة الذكر قد فرّغت المدرسة التقليدية من إحدى أهم وظائفها وهي «إيداع المعلومات».

ونخلص في النهاية إلى أن أياً من الاتجاه التوافقي والاتجاه الناقد لا يمكن أن يفسر بشكلٍ كاملٍ دور جهاز التعليم بالنسبة إلى الأقليات في دولة قومية. بالرغم من ذلك، فان النموذج الناقد هو الأوفر حظاً في تقديم إطارٍ نظري لتفسير البنية الوظيفية للمدرسة في مجتمع متعدد الثقافات. حيث إن المدرسة ليست مؤسسة حيادية، بل إنها تخضع لمحصلة القوى المهيمنة في المجتمع الواسع وتؤدي مهمة وظيفية تتناسب ومصلحة المجموعة المهيمنة من الناحية الاقتصادية والسياسية والثقافية. لكن النموذج الناقد الذي يركز بالأساس على العوامل الخارجية، يهمل العوامل المحلية داخل الأقلية نفسها، والتي تساهم هي الأخرى في تهميش دور المدرسة وتحويلها إلى أداة للحشد السياسي. بالإضافة إلى ذلك فإن الاتجاه الناقد ينظر إلى جهاز التعليم من جهة واحده فقط تتعلق باستعماله كآلية لخدمة المجموعة المهيمنة، وهو لا يأخذ بعين الاعتبار محاولة الأقلية استثمار التعليم الرسمي مع كل المحدودية الموجودة فيه، من أجل تعظيم قوتها وترسيخ مكانتها الاجتماعية والاقتصادية.

استناداً إلى هذه الدراسة، لا بد من تبني نموذج ناقد متعدد الجوانب لتفسير أشمل لدور النظام التعليمي في مجتمع متعدد الثقافات. ويجب أن يأخذ كهذا نموذج بعين الاعتبار مجموعة العوامل على المستويات القطرية والمحلية وداخل إطار المدرسة والتأثيرات الخارجية التي تتعلق بالعولمة. ويخلص هذا النموذج إلى أن ضعف المدرسة ينبع من تهميش أهم ثلاثة عوامل في منظومة التربية والتعليم وهي: الطالب والمعلم والأهل. نتيجة لذلك فإن أي استراتيجية لتغيير الوضع الراهن يجب أن تأخذ بعين الاعتبار تدعيم هذه العوامل المهمشة ودفعها نحو المركز وتحويلها إلى شريك فعال في عملية التربية والتعليم. بالإضافة إلى ذلك فإن استعمال جهاز التعليم لتجذير أيديولوجية المجموعة المهيمنة يخلق جواً من الغربة بين الطالب والمدرسة لدى المجموعات المهمشة التي تغيب ثقافتها عن مضامين التعليم. لذلك تنشأ وضعية من «الأمية الثقافية» لدى هؤلاء الطلاب مما يحد من طموحاتهم وتحصيلهم العلمي. من هنا فعملية «التمكين الثقافي»، أي منح الطلاب الذين ينتمون إلى المجموعات المهمشة، الفرص لمعرفة ثقافتهم والاطلاع عليها وتذويبها كجزء من هويتهم، يجب

أن يكون عاملاً مركزياً في أي استراتيجية ترمي إلى الخروج من «وضعية اللاحول» إلى وضعية التغيير.

والتمكين الثقافي من الأهمية بمكان ليس لبناء منظومة الهوية لدى الأقلية فحسب، بل لخلق مناخ مناسب للتعايش بين الأقلية والأغلبية وتدعيم الدائرة المدنية في مجتمع متعدد الثقافات.وقد أشارت دراستنا أن الطالب الذي لا يحصل على الفرصة للتعرف على هويته الثقافية والقومية داخل نظام التعليم، يبحث عنها خارج إطار المدرسة، وسيحول هذه المعرفة إلى مخزون من الاغتراب والعدائية للمصدر الذي حرمه من ملامسة هويته في مناخ تربوي طبيعي.

ويقود هذا التحليل إلى الاستنتاج أن إدخال ومأسسة التربية للتعددية الثقافية يتطلب رؤيا شمولية تأخذ بعين الاعتبار الواقع الموجود والواقع الذي يجب أن يكون، مع التأكيد على ضرورة تغيير المناخ التربوي للمدرسة وأساليب التدريس. بكلمات أخرى، لكي يكتب للتربية من أجل التعددية النجاح، يجب تدعيم الطالب والمعلم والأهل، والانتقال من أسلوب «الإيداع إلى الإبداع» في العملية التربوية. بالإضافة إلى ذلك يجب وضع التمكين الثقافي كعامل أساسي في الاستراتيجية التربوية البديلة بحيث يعكس المنهاج الهوية الجماعية والفردية للطلاب من المجموعات المختلفة وليس الثقافة المهيمنة للمجموعة الحاكمة.

تمهيـــــــــد

تعتبر قضية التعليم لدى الشعب الفلسطيني بشكلٍ عام، ولدى المجتمع الفلسطيني في إسرائيل بشكل خاص، من أهم القضايا وأكثرها حساسية. فعلى الرغم من أن الفلسطينيين في إسرائيل تحولوا إلى أشلاء مجتمع، وعلى الرغم من حالة الضياع والتشرد بعد النكبة، بقيت فسحة من الأمل بإعادة بناء نسيج هذا المجتمع من خلال الاستثمار بالإنسان. والتعليم موازٍ لقضية الأرض، فإذا كانت الأرض قد صودرت وخسر المجتمع الفلسطيني قاعدته الاقتصادية، فقد بقيت القاعدة البشرية وبقي الإنسان وتربيته وتعليمه وتثقيفه.

يعرض هذا الكتاب محاولة نقدية وشمولية لفهم الدور الذي يمثله التعليم الرسمي لدى المجتمع الفلسطيني في إسرائيل، الذي تحول إلى أقلية قسرية في دولة إثنوقراطية. والسؤال المركزي الذي تتناوله الدراسة هو: هل يشكل التعليم آلية للتغير الاجتماعي بالنسبة إلى الأقلية، أم أنه على العكس آلية للضبط الاجتماعي والسياسي تستخدمها المجموعة المهنية؟ وفي محاولة للإجابة عن هذا السؤال بشكل علمي رصدنا التعليم لدى الفلسطينيين على مدى قرن واحد، أي من العهد العثماني إلى العهد الإسرائيلي مروراً بالانتداب البريطاني.

ويستند التحليل إلى مجموعة دراسات تعتمد على الطرق النوعية والكمية قضيت في إنجازها ما يقارن العشرين عاماً. وتشتمل هذه الدراسات على تحليل مستفيض للوثائق الموجودة في أرشيفات مختلفة، وبخاصة «أرشيف الدولة» حيث إن بعض هذه الوثائق كان مصنفاً كوثائق سرية حتى أواخر الثمانينيات. بالإضافة إلى ذلك جرى استعمال الإحصاءات الرسمية من المكتب الرئيس للإحصائيات ووزارة التربية والتعليم ومجلس التعليم العالي وغيرها. وقد تم تحليل المقالات المناسبة من الصحف العربية والعبرية والإنكليزية. كما جرى تحليل للعمق لجميع مضامين التعليم في

المدارس العربية والعبرية على مدى خمسين عاماً في مواضيع التاريخ واللغات والدين والمدنيات. هذا بالإضافة إلى دراسات ميدانية في أربعة مواضيع وهي: أوضاع التعليم العربي، ومكانة المعلم، والتعليم العالي، وتأثير المدارس الأهلية مقارنة مع المدارس الحكومية.

ما كان نشر هذا الكتاب ليتم لولا الدعم الذي تلقيته على جميع الصعد. ولا يسعني إلا أن أتقدم بالشكر الجزيل إلى الأخ الأستاذ إبراهيم الدقاق الذي شجعني على نشر الصيغة العربية لأبحاثي حول التعليم العربي والتي صدرت حتى الآن باللغات الأجنبية. لقد آمنت بطرح الأخ إبراهيم الدقاق بأنه يجب نقل الجوانب المختلفة للواقع الفلسطيني في الداخل إلى كل قارئ في الوطن العربي من خلال الأبحاث العلمية التي تستند إلى الرؤى الموضوعية، لا من خلال خطاب عبثي يغلب عليه طابع التمني. كما أشكر إدارة مركز دراسات الوحدة العربية، وأخص بالذكر الدكتور خير الدين حسيب والأستاذ سمير كرم على الحماس الذي أبدياه لنشر هذه الدراسة. كما أشكر الآنسة شيرين خالد على جهودها في طباعة مواد الكتاب، وأشكر جميع العاملين الذين ساهموا في إنجاز هذه الدراسة الميدانية.

مقدمـــــــــــة

تتصل إحدى أبرز المسائل في مجال علم الاجتماع التربوي بالعلاقة القائمة بين التعليم والتغيير الاجتماعي. والأسئلة الأساسية التي تطرح عادة في هذا المجال هي التالية: هل التعليم عامل تحديث أم محافظة؟ هل يرسم التعليم معالم المجتمع أم يتولى المجتمع تكوين ملامح التعليم؟ هل يشكل التعليم حافزاً للتنمية أم تراه آلية من آليات السيطرة الاجتماعية؟ هل يفضي التعليم إلى التنمية الاقتصادية أم هو نظام لتكريس المبنى الطبقي القائم؟ هل يفيد التعليم المجتمع ككل أم يخدم مصالح الفئة المهيمنة؟ ما هو دور التربية في عملية التغيير الاجتماعي بالنسبة إلى أقلية قومية نامية ذات نفاذ محدود أو معدوم على المستوى الجماعي، على الرغم من أنها وصلت إلى مستوى متطور من التحديث على المستوى الفردي؟ ما هي مضامين التعليم بالنسبة إلى أقلية تعيش في دولة تقوم على أيديولوجية قومية إثنية راسخة؟

تهدف هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة المذكورة بواسطة عرض وتحليل جهاز التعليم لدى الفلسطينيين على مدار ما يزيد عن مائة سنة، منذ الفترة العثمانية مروراً بفترة الانتداب البريطاني، وبدراسة أعمق لوضعية التعليم لدى المجتمع الفلسطيني في الداخل منذ إقامة دولة إسرائيل.

تغطي الدراسة الجوانب المختلفة للتعليم من مرحلة الطفولة وحتى التعليم العالي ومن خلال المقارنة بين المدارس العربية واليهودية. وتتناول بالتحليل المبنى الإداري لجهاز التعليم ومضامين التعليم، آخذين بعين الاعتبار العوامل المحلية والإقليمية. من هنا فالدراسة تجمع بين ثلاث دوائر: الدائرة المؤسساتية التي تتعلق بجهاز التربية والتعليم، والدائرة المحلية التي تنعكس في المبنى الاجتماعي للمجتمع الفلسطيني في إسرائيل، والدائرة القطرية التي تتعلق بوضعية العرب في إسرائيل والسياسة الرسمية التي اتبعت تجاههم.

تتألف الدراسة من مقدمة وثمانية فصول. تعرض **المقدمة** منهجية البحث والخلفية النظرية العامة بما في ذلك النقاش النظري حول دور جهاز التربية والتعليم في منظومة العلاقة بين الأقلية والأغلبية.

ويعرض **الفصل الأول** خلفية التغييرات الديمغرافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية، التي شهدها العرب الفلسطينيون في إسرائيل منذ إنشاء الدولة العبرية، مع لمحة سريعة عن الوضع السابق. كما يصف بالتفصيل السمات الاجتماعية الديمغرافية للمجتمع الفلسطيني في إسرائيل، ويصور الحواجز الرئيسية التي أعاقت تطور هذا المجتمع ولجمت أي تغيير اجتماعي، وذلك على المستويين المحلي والقطري. يسلط هذا الفصل الأضواء على العوامل التي حالت دون نفاذ المواطنين العرب إلى مراكز القوى على المستوى القطري، والسياسة الرسمية التي أدت إلى «المحللة» الاجتماعية والسياسية (أي حصر هامش التنافس في الدائرة المحلية- داخل المجتمع العربي نفسه)؛ في حين تزامن ذلك مع «أقلمة اقتصادية» (أي اقتلاع القاعدة الاقتصادية المحلية وإحداث تبعية بين المجتمع الفلسطيني والاقتصاد الإقليمي الذي يخضع للأغلبية اليهودية).

يتناول **الفصل الثاني**، النظام التربوي لدى الفلسطينيين خلال المرحلة الأخيرة من العهد العثماني وفترة الاستعمار البريطاني، ويحلل الهيكلية والإدارة والمناهج في المدارس العربية والمدارس الخاصة مقارنة مع المدارس العبرية، مع التشديد بوجه خاص على آثار الحركة القومية العربية من ناحية، والاستعمار من الناحية الأخرى على وضع ومضامين التعليم. تعالج الفصول من الثالث حتى الثامن جهاز التعليم لدى الفلسطينيين بعد إنشاء دولة إسرائيل.

ويتناول **الفصل الثالث** بالتفصيل التغيرات الإدارية وتدخل الدولة والسلطات المحلية في النظام التربوي، ويحلل تحكم أجهزة الدولة بالتعليم العربي من خلال السيطرة على الموارد المالية والإدارة والمناهج، إضافة إلى الجهود المبذولة من الدولة التي سخرت التعليم لتعزيز التفكك في صفوف المجتمع الفلسطيني في إسرائيل على أساس إثني وديني، لمنع بلورة هوية قومية جماعية.

يركز **الفصل الرابع**، على التغييرات الكمية والنوعية التي طرأت على التعليم لدى العرب، بما في ذلك المؤسسات والتلامذة، في ثلاث مراحل أساسية ألا وهي: المرحلة الابتدائية والإعدادية والثانوية. كما يعالج هذا الفصل تعليم النساء إضافة إلى التغييرات الأخرى التي شهدها جهاز التعليم.

يسلط **الفصل الخامس**، الأضواء على المنشآت التربوية والظروف المادية ضمن

المدارس العربية مقارنة مع المدارس العبرية، ويعالج الهوة القائمة بين الشعبين اليهودي والعربي والفجوات الكامنة بين الشرائح المختلفة للسكان العرب؛ بالإضافة للصورة العامة، يتناول هذا الفصل أوضاع مجموعتين عربيتين مهمشتين بشكل خاص، ألا وهما العرب الذين يقطنون في المدن المختلطة اليهودية ـ العربية، والعرب الذين يعيشون في القرى العربية البدوية في النقب، غير المعترف بها من قبل السلطات الإسرائيلية.

يوفر **الفصل السادس** تحليلاً في العمق لأهداف ومضامين التعليم العربي، مقارنة مع التعليم اليهودي ويشمل المواضيع التالية: التاريخ، اللغة العربية، اللغة العبرية، المدنيات والدين. كما يركز على مسألة خضوع محتوى ومناهج التعليم العربي للسياسة العليا للمؤسسة الإسرائيلية التي تسعى إلى إلى شرعنة أيديولوجية الدولة والتحكم بالتوجهات الوطنية للشباب العرب. يستشرف هذا الفصل بوجه خاص تأثير السياسة الرسمية على المناهج المدرسية، بما فيه التشديد المفرط على المنحى القومي في المدارس العبرية مقابل تفريغ التعليم العربي من مضمونة القومي. يرصد هذا الفصل التغيرات التي حصلت على مر الوقت في إطار عملية التسييس بين صفوف العرب في إسرائيل، ونضالهم في سبيل التأثير على محتوى التعليم العربي.

يتناول **الفصل السابع** مسألة تحكم الدولة بالتعليم من خلال السيطرة على المعلمين. استناداً إلى تحليل للوثائق المستخرجة من أرشيف الدولة ومن مصادر أساسية، تكشف هذه الدراسة النقاب وللمرة الأولى عن الوسائل التي استخدمها المسؤولون في الدولة لتطوير نموذج خاص من «المدرسين المطيعين»، وتجذير «ثقافة الصمت» لدى هؤلاء المدرسين، والقضاء على أي نوع من القيادة القومية في صفوف المعلمين العرب. من جهة أخرى، يتعاطى هذا الفصل مع المدرسة على أنها عامل محافظة ويثير فشل النظام التربوي العربي في التكيف مع التغيرات السياسية والاجتماعية والثقافة التي عصفت بالمجتمع العربي بشكلٍ عام.

يعالج **الفصل الثامن**، موضوع التعليم العالي والتطورات الرئيسية التي حصلت في هذا المجال مع مرور الوقت. ترافق تحليلنا بمقارنة على مستويين، أي بين العرب واليهود من جهة، وبين المجموعات المختلفة داخل المجتمع الفلسطيني نفسه، ولا سيما المسلمين والمسيحيين والدروز، وبين الرجال والنساء من جهة أخرى. ويعالج هذا الفصل فرص العمل لدى خريجي الجامعات العرب عبر الوقت، ويحلل عائدات التعليم العالي المنخفضة نتيجة للسياسة الرسمية وإقحام «الاعتبارات الأمنية» في مجالات العمل، وضعف البنية الاقتصادية في المجتمع الفلسطيني.

أولاً: المنهجية

يستند تحليلنا إلى دراسة مكثفة للنظام التربوي تقوم على منهجيات نوعية وكمية. تعتمد المنهجية النوعية إلى تحليل الوثائق والمستندات ذات الصلة من أرشيف الدولة ومن محفوظات المجالس المحلية العربية، علاوة على تقارير خاصة من وزارة التربية ومحاضر لجنة متابعة التعليم العربي في إسرائيل. أجري تحليل للمحتوى في ما يتعلق بأهداف ومناهج المدارس العربية والعبرية على فترة خمسين عاماً، في الفترة ما بين عام ١٩٤٨ وعام ١٩٩٩. بالإضافة إلى ذلك قمنا بتحليل جميع التقارير ذات الصلة من الصحف الإسرائيلية والمجلات باللغة العربية والعبرية والإنكليزية، ألا وهي عل همشمار، دافار، هآرتس، ليكيت، لمرحاف، معاريف (باللغة العبرية)؛ الجديد، الهدف، الاتحاد، المجتمع (باللغة العربية)؛ وجروزالم بوست (باللغة الإنكليزية). بعد تحديد المسائل الأساسية التي تهمنا، أجرينا سلسلة من المقابلات المفصلة والمفتوحة مع عدد من المعلمين ومدراء المدارس العرب.

أما المنهجية الكمية فشملت مسحاً للمنشآت والظروف المادية في المدارس العربية. أرسلت استمارة مفتوحة إلى جميع السلطات واللجان العربية التي تعنى بالتربية في البلدات العربية التي تفتقر إلى سلطة محلية. وحصلنا على البيانات حول المدارس العربية في المدن اليهودية العربية مباشرة، من خلال مدراء المدارس أو ممثلي الأهالي في لجان المدارس. شملت البيانات التي تم الحصول عليها ٩٦ بلدة عربية و٧ مدن يهودية عربية و٥١ بلدة عربية يشار إليها في الخطاب الرسمي بـ «القرى غير المعترف بها». كما لجأنا إلى الإحصاءات الرسمية حول التطور الكمي للنظام التربوي والتعليم العالي لدى العرب في إسرائيل، من خلال دائرة الإحصاء المركزية ووزارة التربية والتعليم ومجلس التعليم العالي في إسرائيل.

ثانياً: الخلفية النظرية

إن أحد أهم الأسئلة في علم الاجتماع التربوي والذي يتعلق بالتعليم لدى الأقليات العرقية والقومية والإثنية هو: هل جهاز التعليم هو آلية للتغيير الاجتماعي لدى الأقليات، أم هو أداة للسيطرة التي تستخدم من قبل الأغلبية لفرض هيمنتها الثقافية وتكريس الدونية السياسية والاقتصادية للأقليات؟ يمكن حصر جميع الأجوبة عن هذا السؤال ضمن نظريتين أساسيتين، ألا وهما «الاتجاه التوافقي» (Positivist Approach) و«الاتجاه الناقد» (Critical Approach). سنحاول في ما يلي تحديد العناصر الأساسية لكلا الاتجاهين وانعكاساتهما على دراستنا.

١ ـ الاتجاه التوافقي

يعتبر الاتجاه التوافقي الذي يستند إلى المدرسة النفعية (Functionalist School)، أن المدرسة هي وكيل للتنشئة الاجتماعية والتوزيع الوظائفي[١]. إذ يهيئ النظام المدرسي الأفراد للنهوض بأدوار البالغين من الناحية الفنية. كما تؤدي المدرسة دور جهاز توزيعي يخصص للأفراد أدواراً محددة في المجتمع[٢]. للمدرسة دور أساسي في تكوين مواقف وقيم وسلوك الأشخاص. في هذا السياق، تشكل المدرسة عاملاً للتغيير الاجتماعي، ليس من خلال المواضيع التعليمية الرسمية فحسب، بل أيضاً من خلال عملية التنشئة الاجتماعية في المدرسة[٣]. كما أن التعليم النظامي حيوي بالنسبة إلى التنمية والتغيير الاجتماعي، إذ إن المدرسة تسمح للتلامذة بابتكار مفاهيم وأفكار جديدة، وباعتماد ولاءات أوسع نطاقاً بدلاً من الولاءات المحلية التقليدية[٤]. يحافظ التعليم على الأنظمة الفكرية، ولا سيما الأدب والفن والقانون والعلوم، ويساعد على اختيار النخبة والقيادة السياسية وتدريبها[٥]. وتجدر الإشارة إلى أن الباحثين شددوا على العلاقة الإيجابية بين التحصيل المدرسي والمواقف السياسية الليبرالية[٦].

يشدد الاتجاه التوافقي على أهمية التعليم بالنسبة إلى التنمية الاقتصادية وتنظيم الحراك في السلم الاقتصادي- الاجتماعي. ففي ما يتعلق بالتنمية الاقتصادية، يرتبط الأداء الوظيفي بشكل وثيق بالتعليم، ليس على مستوى تعليم النخبة فحسب، بل أيضاً عند أسفل الهرم الوظيفي[٧]. في هذا الإطار، توزع المدرسة المعرفة الفنية والإدارية على السكان بأقصى حد ممكن، مما يرفع معدلات الحركية الاجتماعية ويضمن تدريباً جيداً للموظفين وهو عنصر ضروري لتوسيع الاقتصاد[٨]. يؤدي رفع

---

(١) Talcott Parsons, «The School Class as a Social System: Some of Its Functions in American Society,» *Harvard Educational Review*, vol. 29, no. 4 (Fall 1959).

(٢) المصدر نفسه، ص ٢٩٨ و٣١٨.

(٣) انظر: المصدر نفسه، و C. Arnold Anderson, «The Modernization of Education,» in: Myron Weiner, ed., *Modernization: The Dynamics of Growth* (New York: Basic Books, 1966).

(٤) انظر: Anderson, Ibid., and Michael Armer and Robert Youtz, «Formal Education and Individual Modernity in an African Society,» *American Journal of Sociology*, vol. 76 (1971).

(٥) Anderson, Ibid., p. 70.

(٦) Frederich D. Weil, «The Variable Effects of Education on Liberal Attitudes: A Comparative-Historical Analysis of Anti-Semitism Using Public Opinion Survey Data,» *American Sociological Review*, vol. 50 (1985), p. 458.

(٧) Randall Collins, «Functional and Conflict Theories of Educational Stratification,» *American Sociological Review,* vol. 36 (1971).

(٨) Michael W. Apple, *Education and Power* (London: Routledge and Kegan Paul, 1982), p. 43.

المتطلبات التربوية للتوظيف إلى توسيع النظام التربوي من حيث إمكانيات التعليم بالنسبة إلى الفئات المختلفة والمدة التي يقضيها الفرد في جهاز التعليم.

يشكل هذا التوسع إحدى السمات البارزة للحداثة. فعلى الرغم من الفوارق بين الدول المختلفة على المستوى الاجتماعي والاقتصادي والسياسي، توسع التعليم بشكل مكثف وبالفترة نفسها في العديد من البلدان[٩] ودفع بدوره عجلة عملية التنمية الاقتصادية. أما على المستوى الفردي، فقد أضحى التعليم كناية عن استثمار في الرأسمال البشري. في ظل الانتقال من النظام التقليدي إلى النظام الحديث، استبدل التحصيل العلمي المعيار التقليدي لتحديد مكانة الفرد في المجتمع الواسع[١٠]. أما على المستوى المجتمعي، فإن المجتمعات الصناعية المتطورة تتطلب مهارات مرتفعة من اليد العاملة، كما تتمتع بعدد أكبر من الموارد لتنفقه على التعليم[١١].

إضافة إلى التنمية الاقتصادية، يعد التوسع التربوي ضرورة بالنسبة إلى السياسات الحديثة كي يشارك المواطنون في الحياة العامة بشكل أوسع اعتماداً على وعيهم السياسي والتزامهم بالقضايا الوطنية، عوضاً عن التوجهات المحلية[١٢]. كما أن السياسات الديمقراطية الحديثة أكثر انفتاحاً على المنافسة وتوفر نفاذاً أكبر إلى التعليم الجماهيري.

يكتسب إنشاء نظام تربوي جماهري أهمية حيوية في ضوء الوعي المتزايد لتنوع قدرات التلامذة وللأدوار المختلفة التي سيؤدونها في المجتمع. بالتالي، تم إنشاء مؤسسات متنوعة تعنى بالتعليم العالي وتوفر مجالات مختلفة للتلامذة ذوي القدرات التربوية أو المهنية المتباينة[١٣].

يضطلع التعليم بدور بارز في تحديث المجتمعات التقليدية النامية حيث تعد القدرة على القراءة والكتابة شرطاً أساسياً للنفاذ إلى وسائل الإعلام، ولا سيما

---

(٩) John Meyer [et al.], «The World Education Revolution, 1950-1970,» *Sociology of Education*, vol. 50 (October 1977).

(١٠) Donald Holzinger, «Education and the Occupational Attainment Process in Brazil,» *Comparative Education Review*, vol. 19 (1975).

(١١) Meyer [et al.], Ibid., and Robert Dreeben, *On What is Learned in School*, Addison-Wesley Series in Education (Reading, Mass: Addison-Wesley, 1968).

(١٢) Alex Inkeles and David H. Smith, *Becoming Modern: Individual Change in Six Developing Countries* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1974).

(١٣) Martin Trow, «The Second Transformation of American Secondary Education,» *International Journal of Comparative Sociology*, vol. 2 (September 1961), p. 165.

الصحف. ولاحظ ليرنر أن القدرة على القراءة والكتابة ضرورية لتحديث منطقة الشرق الأوسط التقليدية بما أنها تساهم إلى حد بعيد في تغيير طريقة التفكير وتعرف الأشخاص على خبرة جديدة[١٤].

أظهرت دراسة أعدها إنغيلز وسميث شملت ستة بلدان نامية، أن من أمضى فترة أطول في المدرسة لديه حس مختلف بالوقت وحس أقوى بالفعالية الشخصية والاجتماعية، ما يسمح له بالاضطلاع بدور أكثر فعالية في المجتمع وبإبداء انفتاح أكبر على الأفكار الجديدة والتعرف على خبرات وأشخاص جدد[١٥]. يؤدي التحديث الفردي الذي يعززه التعليم إلى تحديث مجتمعي أوسع نطاقاً[١٦]. بالتالي، تحول التعليم إلى عنصر أساسي للتنمية واستثمار الفرص في الحياة العامة[١٧]. والتعليم يضطلع بدور أساسي ليس في رسم ملامح المواقف الفردية فحسب، بل أيضاً في تحديد الوضع الوظيفي والتحصيلي[١٨].

يشكل التعليم الرسمي عنصراً مركزياً لتشكيل الوعي السياسي الحديث لدى المجتمعات النامية[١٩]، إذ تسمح المدارس للأشخاص بتقدير قيمتهم الخاصة واحترام الآخرين وتنمية التوجهات الوطنية والدولية، مما يقلل تعلقهم بالهوية والالتزامات المحلية التقليدية[٢٠].

من الجدير بالذكر أن الاتجاه التوافقي ـ النفعي لا يتطرق إلى بنية النظام التربوي فحسب، بل أيضاً إلى مضامين التعليم. وثمة من يقول إن المناهج المدرسية تؤثر أكثر على طبيعة التوجه الدراسي لدى التلامذة من المبنى الرسمي للمدرسة[٢١]. في هذا السياق، يفضي أي منهج غربي التوجه في تطوير المجتمعات النامية وإحداث تغييرات في المعتقدات والقيم والتطلعات[٢٢]. ويتوقع من التعليم الغربي أن يشكل محركاً للتغيير الاجتماعي بتعزيز بعض القيم، ولا سيما الاستقلالية تجاه الأسرة

---

(١٤) Daniel Lerner, *The Passing of Traditional Society: Modernizing the Middle East* (London: Free Press of Glencoe, 1964).

(١٥) Inkeles and Smith, *Becoming Modern: Individual Change in Six Developing Countries*, p. 143.

(١٦) Meyer [et al.], «The World Education Revolution, 1950-1970».

(١٧) Holzinger, «Education and the Occupational Attainment Process in Brazil,» p. 275.

(١٨) المصدر نفسه.

(١٩) Edward Shils, *Political Development in the New States* (Hague: Mounton and Co., 1965).

(٢٠) المصدر نفسه، ص ١٨-١٩.

(٢١) Armer and Youtz, «Formal Education and Individual Modernity in an African Society,» p. 610.

(٢٢) المصدر نفسه، ص ٦٢٢.

وغيرها من السلطات التقليدية والإيمان بالعلوم وبقدرة الإنسان على التحكم بمصيره[٢٣].

ترتكز دراسات المناهج التي تستند إلى الاتجاه التوافقي بشكل أساس على الجانب التقني للمنهاج بما يتعلق بأساليب وأهداف التعليم. وهي تشدد على معرفة الهدف والاعتبارات العلمية والتخطيط الرامي إلى تدريب التلامذة لتأدية وظائفهم الاجتماعية بالشكل الأمثل[٢٤].

غير أن النظرية التوافقية لا تناقش مسألة علاقات القوة داخل أو خارج المدرسة[٢٥]. استناداً إلى المبدأ النفعي، يتجاهل الاتجاه التوافقي مفاهيم النزاع والمصالح المتضاربة وسيطرة الدولة من خلال التعليم[٢٦]. وتعتبر المدارس بمثابة مؤسسات محايدة نسبياً هدفها تطوير المجتمع ككل[٢٧]. وهكذا فالمصالح المتضاربة للمجموعات تحظى باهتمام قليل في الاتجاه التوافقي[٢٨].

٢ ـ الاتجاه الناقد

يرى الاتجاه الناقد، وبعكس الاتجاه التوافقي- النفعي، أن التعليم آلية للسيطرة الاجتماعية التي تستخدمها المجموعات المهيمنة كوسيلة فعالة للتحكم بالموارد الثقافية والاقتصادية[٢٩] يقول القيمون على الاتجاه الناقد (أو نظرية النزاع) إن التعليم لا يشكل كابحاً للتغيير الاجتماعي فحسب، بل هو أيضاً عائقٌ أمام تطور المجموعات

---

(٢٣) انظر: المصدر نفسه، و Alex Inkeles, «Making Men Modern: On the Causes and Consequences of Individual Change in Six Developing Countries,» *American Journal of Sociology*, vol. 75, no. 2 (September 1969).

(٢٤) Catherine Cornbleth, *Curriculum in Context* (London; New York; Philadelphia: Falmer Press, 1990), and Collins, «Functional and Conflict Theories of Educational Stratification».

(٢٥) William A. Reid, *Thinking about the Curriculum: The Nature and Treatment of Curriculum Problems* (London; Boston: Routledge and Kegan Paul, 1978).

(٢٦) Henry A. Giroux, *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*, Critical Perspectives in Social Theory (South Hadley, Mass: Bergin and Garvey, 1983).

(٢٧) المصدر نفسه.

(٢٨) John Meyer, «The Effects of Education as an Institution,» *American Journal of Sociology*, vol. 83 (July 1977).

(٢٩) انظر: Hank Bromley, «Identity Politics and Critical Pedagogy,» *Educational Theory*, vol. 39, no. 3 (Summer 1989); Michael W. Apple, «Social Crisis and Curriculum Accords,» *Educational Theory*, vol. 38, no. 2 (1988); Paulo Freire, *The Politics of Education: Culture, Power and Liberation*, Introduction by Henry A. Giroux, Translated by Donaldo Macedo (South Hadley, Mass: Bergin and Garvey, 1985), and Giroux, *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*.

المغلوبة[٣٠]. في حين يشدد دعاة الاتجاه التوافقي على أثر التعليم على المجتمع ككل، يتركز الاتجاه الناقد على التفاعل الديناميكي بين المجتمع والتعليم، ولا سيما على أثر الأول على الثاني. وعلى حد قول باول فيريري:

«في الواقع، ليس التعليم من يرسم ملامح المجتمع وفقاً لبعض المعايير، بل المجتمع هو الذي يشكل نفسه بنفسه وفقاً لمعاييره الخاصة ويرسم ملامح التعليم ليتماشى مع القيم التي تدعمه. بما أن هذه العملية ليست ميكانيكية، إن المجتمع الذي يهيكل التعليم ليخدم مصالح من كانوا في السلطة يحمل في طياته العناصر الأساسية للحفاظ على الذات»[٣١].

يعترف الاتجاه الناقد بتوسع النظام التربوي على مر الوقت. على خلاف القيمين على النظرية النفعية، يعطي دعاة نظرية النزاع ولا سيما دعاة الماركسية الجديدة تفسيراً مختلفاً لهذه الظاهرة. في تحليلهما لجذور التعليم الرسمي الجماهري في الولايات المتحدة، يعزو بولز وهوربرت توسع النظام التربوي الأمريكي إلى النظام الرأسمالي في سعيه إلى تلبية حاجاته. وأفضى هذا التوسع إلى إنشاء نظام تربوي جماهيري يبرر انعدام المساواة الاقتصادية وينتج يداً عاملة تخضع قدراتها ومراجعها وضميرها «إلى حد بعيد لمتطلبات التوظيف الذي يعود بالأرباح على الاقتصاد الرأسمالي»[٣٢]. في هذا السياق حل النظام التربوي الرسمي محل الوحدات المحلية ولا سيما الأسرة، في توفير التدريب الملائم لليد العاملة من أجل تلبية حاجات سوق العمل الرأسمالية الآخذة في التوسع[٣٣].

يرى الاتجاه التوافقي أن توسع جهاز التعليم يخدم جميع الفئات نتيجة لكون التعليم محركاً للتغيير الاجتماعي ولتحرير الطاقات البشرية، بينما يركز الاتجاه الناقد على المردود غير المتكافئ للتعليم الرسمي، حيث إن المستفيدين الأساسيين من هذا التوسع هم المجموعات المهيمنة كونها تستخدم النظام التربوي لإحكام قبضتها الاقتصادية والسياسية[٣٤]. في هذا الإطار، وبما أن الاتجاه التوافقي ينظر بـ «حماس وتفاؤل» إلى منافع الاستثمار في الرأسمال البشري بالنسبة إلى الأفراد

---

(٣٠) Achim Leschinsky, «Educational Theories and School Development in Germany in Historical Perspective,» *Education*, vol. 37 (1988), pp. 97-110.

(٣١) Freire, Ibid., p. 170.

(٣٢) المصدر نفسه، ص ١٥١.

(٣٣) المصدر نفسه، ص ١٥٧-١٥٨.

(٣٤) Bill Johnston, «Organizational Structure and Ideology in Schooling,» *Educational Theory*, vol. 35 (Fall 1985), p. 333.

والمجتمع على حد سواء، يناقش الاتجاه الناقد ضرورة التعليم الرسمي بشكله القائم[٣٥].

خلافا للاتجاه التوافقي ـ النفعي، لا يعتبر الاتجاه الناقد المدرسة مؤسسة محايدة بل يشدد على دور هيمنة الدولة وعلاقات القوة في المجتمع ككل في تحديد ملامح ومضامين التعليم[٣٦]. بالتالي، يبدو أن الخلاف حول التعليم وتوزيعه والنفاذ إليه ومحتواه وهدفه يتأثر بطبيعة النظام حيث تضطلع الدولة بدور حاسم[٣٧].

حسب الاتجاه الناقد، تستعمل المجموعة المهيمنة النظام المدرسي أداةً للسيطرة من خلال عمليات التراكم والشرعنة والإنتاج[٣٨]. تساهم المدارس في عملية تراكم رأس المال بفرض بعض الشروط الضرورية لإعادة إنشاء «اقتصاد يستجيب بشكل غير متكافئ»[٣٩]. يستعمل التعليم الرسمي لإنتاج يد عاملة مدربة وفقاً لمصالح المجموعة المهيمنة[٤٠]. كما يستعمل التعليم الذي تزداد أهميته في عصرنا الحديث المتسم ببناء الأمم كوسيلة للشرعنة يعاد من خلالها خلق الأيديولوجيات الاجتماعية والثقافية والسياسية وبنائها بشكل متواصل[٤١]. بالتالي، يوسع التعليم نطاق التعريف الرسمي للمواطنة والأمة إضافة إلى الواجبات والحقوق الناتجة عنها[٤٢]. كما تسخّر المجموعات والفئات المهيمنة المدارس لإرساء وتغذية وفاق من شأنه إضفاء الشرعية على سيطرتها[٤٣].

من هنا، بينما يعتبر الاتجاه التوافقي التعليم الرسمي أحد أبرز أنظمة التغيير الاجتماعي، يعتبر الاتجاه الناقد التعليم أحد أهم العوامل لإرساء النظام المحافظ[٤٤] فاستناداً إلى الاتجاه الأخير يكرس التعليم الوضع الراهن باعتماد روتين ميكانيكي، مما

---

(٣٥) المصدر نفسه.

(٣٦) Apple, *Education and Power*, and Cornbleth, *Curriculum in Context*.

(٣٧) Jonathan Jansen, «The State and Curriculum in Transition to Socialism: The Zimbabwean Experience,» *Comparative Education Review*, vol. 35, no. 1 (1991), p. 79.

(٣٨) Apple, «Social Crisis and Curriculum Accords».

(٣٩) المصدر نفسه، ص ١٩٢.

(٤٠) Basil Bernstein, «On Pedagogic Discourse,» in: *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, edited by John G. Richardson (New York: Greenwood Press, 1986).

(٤١) Apple, Ibid., and Meyer, «The Effects of Education as an Institution».

(٤٢) Meyer, Ibid., p. 70.

(٤٣) Michael W. Apple, *Ideology and Curriculum*, Routledge Education Books (London; Boston: Routledge and Kegan Paul, 1979).

(٤٤) Cornbleth, *Curriculum in Context*.

يشكل أساساً لتبرير اللامساواة الاقتصادية والاجتماعية، واعترافاً بالإرث الثقافي للفئة المهيمنة[٤٥].

يقر دعاة الاتجاه الناقد بأهمية مضامين التعليم كما تعكسه المناهج المدرسية. ولكنهم، يشددون على استحالة فهم المنهاج على طريقة الاتجاه النفعي بمجرد معالجته كـ «معرفة يجب تلقينها»، لأنه ليس بمعزل عن الصراع المستمر بين المجموعات المهيمنة والمغلوبة[٤٦]. بالتالي، لا يمكن فصل المنهاج عن التأثيرات السياقية أو حتى عن الاعتبارات الاجتماعية السياسية الأوسع. من هنا فالأسئلة المركزية بالنسبة إلى المنهاج هي: ماذا يدرّس، كيف ولمصلحة من؟[٤٧].

ويشدد أپل في عدد من المنشورات أنه لا يجب التفكير بالمنهاج على المستوى النفساني، بل اعتباره تجسيداً للديناميكيات الاقتصادية والاجتماعية السياسية ونتيجة لعلاقات القوة في المجتمع ككل يقتضي فهمه على خلفية التبدلات الاجتماعية التاريخية[٤٨]. ونتيجة لذلك تفرض المجموعة المهيمنة آراءها ومعتقداتها وقيمها عبر المنهاج الرسمي وتضع القيود على الثقافات والأيديولوجيات المعارضة[٤٩].

يرى الاتجاه الناقد أنه لا يكفي السؤال عما يرد ذكره في المنهاج. بل لا يقل أهمية عن ذلك ما يتم تجاهله. تحدث ريمون ويليامز عن «التقليد الانتقائي» حيث تقرر المجموعة المهيمنة نوع المعرفة التي يمكن تعريفها بـ «المعرفة الرسمية» الجديرة بأن تنقل إلى الأجيال المستقبلية[٥٠]. يستخدم هذا التقليد الانتقائي لترسيخ الثقافة والأيديولوجية المهيمنة ونزع الطابع الشرعي عن الثقافات المغلوبة. فعلى حد قول ويليامز:

«في ضمن إمكانيات المعرفة المتعددة في الماضي والحاضر يتم الاختيار والتشديد

---

(٤٥) Walter Hornstein, «New Social Movements and Educational Theory: Some Perspectives on Current Problems in Education,» *Education*, vol. 32 (1985), and Pierre Bourdieu, «The School as a Conservative Force: Scholastic and Cultural Inequalities,» in: Roger Dale [et al.], *Schooling and Capitalism* (London: Routledge; Kegan Paul, 1976).

(٤٦) Apple, «Social Crisis and Curriculum Accords».

(٤٧) Cornbleth, *Curriculum in Context*, pp. 24-25.

(٤٨) انظر: Apple: «Social Crisis and Curriculum Accords»; *Ideology and Curriculum*, and *Education and Power*.

(٤٩) Henry A. Giroux, *Ideology, Culture and the Process of Schooling* (Philadelphia, PA: Temple University Press; London: Falmer Press, 1981).

(٥٠) Raymond Williams, «Base and Superstructure in Marxist Cultural Theory,» in: Dale [et al.], *Schooling and Capitalism*.

على بعض المعاني والممارسات بهدف التأكيد، في حين يعاد تأويل وتذويب المعاني والممارسات الأخرى أو توضع ضمن أشكال تدعم، أو أقله، لا تتعارض مع العناصر الأخرى ضمن الثقافة المهيمنة الفعلية»[٥١].

علاوة على المناهج الرسمية، يشدد بعض الباحثين أيضاً على أهمية وجود «منهاج خفي» وهو كناية عن المعايير والقيم التي تسود في الصف والتي تؤثر في العملية التربوية ونتائجها[٥٢]. في هذا الإطار، تعتبر الرقابة الداخلية ضمن المدارس من الأهمية بمكان لدفع العاملين ضمن الجهاز التربوي للامتثال للنظام التربوي وللمعايير التنظيمية السائدة. لهذا الغرض، يخضع نشاط المعلمين لرقابة رؤساء الأقسام والمسؤولين أو لرقابة بيروقراطية مفروضة عبر العلاقات الاجتماعية الهرمية ضمن البنية المدرسية[٥٣].

تسيطر الدول في الأنظمة التربوية الوطنية الشديدة المركزية على بنية المنهاج وإطاره الاجتماعي الثقافي. فتتولى رسم ملامح النقاش التربوي وغيره، وتؤثر على مستوى الاعتراف بالمشاكل وطرق معالجتها[٥٤]. ويقول دعاة الاتجاه الناقد إن المجموعة المهيمنة تستعمل المنهاج كوسيلة للحفاظ على الوضع الراهن وتغذية «ثقافة الصمت» في صفوف الشريحة المغلوبة[٥٥]. يظهر تحكم الدولة بالتعليم بشكل خاص في النظام الرسمي الذي يعتمد كثيراً على السلطة المركزية[٥٦].

في النظام المركزي، تدرس الطلبات المقدمة من المجموعات المعنية بدقة من قبل المركز السياسي. يتم التفاوض بشأنها مع النظام السياسي، وفي حال كانت فعالة، يتم نقلها إلى المؤسسات التربوية على أنها عوامل تغيير يجب أخذها بعين الاعتبار في السياسة التربوية[٥٧]. وهكذا فإن النفاذ إلى النظام السياسي ذو أهمية حيوية بالنسبة إلى أي تغيير محتمل في النظام التربوي. غير أن نسبة التغيير بطيئة ومنخفضة وثقيلة في النظام المركزي[٥٨].

---

(٥١) المصدر نفسه، ص ٢٠٥.

(٥٢) Apple, *Education and Power*.

(٥٣) Cornbleth, *Curriculum in Context*, p. 105.

(٥٤) المصدر نفسه، ص ١١٧-١١٩.

(٥٥) Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed,* translated by Myra Bergman Ramos (New York: Herder and Herder, 1972).

(٥٦) Hans Weiler, «Education and Power: The Politics of Educational Decentralization in Comparative Perspective,» *Educational Policy*, vol. 3, no. 1 (1989).

(٥٧) Margaret Scotford Archer, *Social Origins of Educational Systems* (London; Beverly Hills: Sage Publications, 1979), p. 617.

(٥٨) المصدر نفسه.

على الرغم من أن الاتجاه الناقد ـ الراديكالي يرى في التعليم كنظام محافظة وآلية تحكم، إلا أنه يعترف بإمكانية إجراء بعض التغييرات في بنية ومضامين التعليم على مر الوقت. قد ينشأ التغيير من صلب النظام الرسمي أو كنتيجة للضغط الممارس من المجموعة المغلوبة. في الحالة الأولى، تحافظ الدولة على مجال للمرونة لإفساح المجال أمام التغيير(٥٩).

لكن بما أن النظام القائم يخدم مصالح الفئات المهيمنة، لا يمكن أن يتمخض التغير سوى عن تبديلات شكلية، على غرار التحديث والتحسين وغيره من التغييرات الرامية إلى زيادة فعالية المدرسة(٦٠). يستفاد من ذلك أن النظام لن يشهد تحولاً بارزاً إلا في حال رفعت المجموعة المغلوبة قدرتها التساومية أو اقترحت بديلاً للنظام القائم(٦١). قال فريري(٦٢). «إن السلطة يمكن أن تفرض على الشعب لكن يمكن أن تنتج من خلاله: فهي تستعمل للسيطرة على الفئات المقموعة التي تطور نتيجة لذلك شكلاً من أشكال السلطة من أجل المقاومة والكفاح وتغيير أوضاعها المزرية، فيسفر عن ذلك تغيير نسبي مع الوقت وقد تدخل التعديلات على المحتوى لتلبية بعض حاجات وطلبات المجموعة المغلوبة»(٦٣).

تجدر الإشارة إلى أن هذين الاتجاهين تطورا بشكل بارز في المجتمعات الغربية. بالتالي، فإنهما يقللان من شأن الإرث التربوي الاستعماري في المجتمعات النامية. ولكن، لا يخفى على أحد أن إرث النظام الاستعماري يلجم تطور غالبية الأنظمة التربوية في المجتمعات النامية(٦٤).

تستند السياسة الاستعمارية إلى «النموذج التكيفي» الذي يهدف إلى المحافظة على طريقة العيش التقليدية والتحكم بالتغييرات الاجتماعية والسياسية من أجل تقليص كلفة الاستعمار إلى أقصى حد ممكن(٦٥). لهذا الغرض، ينتهج المستعمرون سياسة

---

(٥٩) Apple, *Education and Power*.

(٦٠) Cornbleth, *Curriculum in Context*, p. 103.

(٦١) المصدر نفسه.

(٦٢) Freire, *The Politics of Education: Culture, Power and Liberation*.

(٦٣) Apple, «Social Crisis and Curriculum Accords,» p. 198.

(٦٤) Stephen J. Ball, «Imperialism, Social Control and the Colonial Curriculum in Africa,» *Journal of Curriculum Studies*, vol. 15, no. 3 (1983), p. 237.

(٦٥) Udo Bude, «The Adaptation Concept in British Colonial Education,» *Comparative Education*, vol. 19, no. 3 (1983); John J. Cogan, «Education and Development in the Third World,» *Educational Leadership*, vol. 39 (1981), and David Ruddell, «Class and Race: Neglected Determinants of Colonial «Adapted Education» Policies,» *Comparative Education*, vol. 18, no. 3 (1982).

حذرة من الهيمنة الثقافية يحددون فيها المعارف التي يجب نقلها إلى الشعوب الأصلية.هذه المعرفة الانتقائية تشدّد على تفوق ثقافة المستعمر مقابل ضعف الثقافة والمجتمع المحليين[٦٦]. بهذه الطريقة، «سواء يتم إنكار أو إعادة تأويل تاريخ الشعب الخاضع للاستعمار، بحيث تشكل التربية الاستعمارية اعتداءً فادحاً على هوية الفئة المستعمرة»[٦٧].

كما أن النظام الاستعماري أحدث شرخاً كبيراً بين سكان الريف والمدينة. فقد صبت الإدارة الاستعمارية التي تمركزت في المدن اهتمامها على المدارس في المدن في حين لم يحصل سكان الأرياف إلا على مستوى تعليم متدنٍ أو معدوم[٦٨]. في غالبية الأحوال، استمر هذا الوضع إلى ما بعد الاستعمار[٦٩].

كما تكمن إحدى مشاكل الاتجاهين التوافقي والناقد في إغفال العامل الإثني، إذ إنهما يتجاهلان التفاعل بين الإثنية والقومية والتربية. ونادراً ما تعالج نظريات الإثنية والتربية بشكل متلازم[٧٠] على الرغم من انبعاث الإثنية من جديد وازدياد وعي عدد كبير من البلدان بأهمية التربية للتعددية الثقافية[٧١].

ثالثاً: التعدديــة الثقافيـــة

لقد بدأ التداول بمصطلح «التعددية الثقافية» منذ بداية القرن العشرين على خلفية السياسة الواجب اتباعها تجاه الأقليات الإثنية والقومية والمهاجرين[٧٢]. النقاش على هذا الموضوع ازداد حدّة على أثر فشل «سياسة الصهر» التي سادت خلال مدة طويلة في الولايات المتحدة ودول غربية أخرى مستوعبة للمهاجرين. وقد شدد بعض الفلاسفة في أمريكا أن الديمقراطية السياسية يجب أن تترافق وديمقراطية ثقافية، ومن هذا المنطلق تم التشديد على حق الأقليات في الحفاظ على تراثها الثقافي[٧٣].

---

(٦٦) Ball, Ibid.

(٦٧) Makram I. Copty, «Knowledge and Power in Education: The Making of Israeli Arab Educational System,» (Ph. D. Dissertation, University of Texas, Austin, 1990), p. 323.

(٦٨) Cogan, «Education and Development in the Third World,» p. 430.

(٦٩) المصدر نفسه.

(٧٠) Shmuel Shamai, «Critical Theory of Education and Ethnicity: The Case Study of the Toronto Jewish Community,» *Journal of Education*, vol. 169, no. 2 (1987), p. 89.

(٧١) James A. Banks, «Ethnic Revitalization Movements and Education,» *Educational Review*, vol. 37, no. 2 (1985).

(٧٢) James A. Banks, *Multiethnic Education: Theory and Practice* (Boston, MA: Allyn and Bacon, 1981).

(٧٣) المصدر نفسه.

منذ السبعينيات من القرن العشرين ازداد استعمال التعددية الثقافية كجزء لا يتجزأ من السياسة الرسمية في دول غربية ديمقراطية عديدة منها كندا وأستراليا، الولايات المتحدة، السويد وغيرها. وقد بنيت سياسة هذه الدول في المجالات الاجتماعية والثقافية والتعليمية على مبدأ «المساواة من منطلق التباين». أي إن هنالك حقاً للمجموعات المختلفة بالمساواة ليس فقط على المستوى الفردي، بل أيضاً على المستوى الجماعي. ولكي تتوافر هذه المساواة يجب الاعتراف بالخصوصية الثقافية لكل مجموعة واحترام شرعية هذه الخصوصية، وعلى هذا الأساس بناء ثقافة مدنية مشتركة(٧٤).

لقد تعرضت أيديولوجية التعددية الثقافية لانتقاد من قبل اليمين المحافظ واليسار الراديكالي على حد سواء. والفئة الأولى من المحافظين تدّعي أن التركيز على التعددية وإعطاء شرعية للتباين يعرض للخطر تماسك المجتمع والتضامن الاجتماعي. ومن هذا المنطلق وصفت محاولة ترسيخ التعددية كـ «العدو الداخلي»(٧٥).

وعلى هذا الأساس ادعت مجموعة من المربين في الولايات المتحدة أنه يجب الدفع باتجاه وحدة اجتماعية بواسطة برامج تدريس واحده ورواية تاريخية واحده للمجموعات المختلفة وليس التشديد على الاختلاف كما ترمي التعددية الثقافية(٧٦). من الجهة الأخرى ادعى الناقدون من اليسار الراديكالي أن مصدر التعددية هو التوجهات الليبرالية التي ترمي إلى تجاهل الأسباب الرئيسية للصراع بين المجموعات

---

(٧٤) انظر: المصدر نفسه؛ James A. Banks, «Multicultural Education: Characteristics and Goals,» in: James A. Banks and Cherry A. McGee Banks, eds., *Multicultural Education: Issues and perspectives*, 3rd ed. (Boston, NA: Allyn and Bacon, 1997); Jan Pettman, «Race and Ethnicity in Contemporary Australia and Multiculturalism and Anti-racism in Australian Education,» Working paper; no. 7 ([London]: University of London, Institute of Education Centre, for Multicultural Education, 1986); C. Vann Woodward, «Meaning for Multiculturalism,» in: Arthur M. Melzer, Jerry Weinberger and M. Richard Zinman, eds., *Multiculturalism and American Democracy* (Lawrence, Kan.: University Press of Kansas, 1998); Will Kymlicka, *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*, Oxford Political Theory (Oxford: Clarendon Press; New York: Oxford University Press, 1995); Christine E. Sleeter, *Multicultural Education as Social Activism*, SUNY Series, Social Context of Education (Albany: State University of New York Press, 1996), and Lotty Eldering, «Multiculturalism and Multicultural Education in an International Perspective,» *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 27, no. 3 (1996).

(٧٥) Jim Cummins and Dennis Sayers, «Multicultural Education and Technology: Promise and Pitfalls,» *Multicultural Education*, vol. 3, no. 3 (Spring 1996).

(٧٦) John Wills and Hugh Mehan, «Recognizing Diversity Within a Common Historical Narrative: The Challenge to Teaching History and Social Studies,» *Multicultural Education,* vol. 4, no. 1 (1996), p. 4.

المختلفة وحصر الصراع في موضوع الاختلاف الثقافي، متجاوزة في ذلك الأسباب السياسية والاجتماعية والطبقية للصراع[٧٧]. لقد أكدت سليتر[٧٨] أنه بالرغم من ضرورة النقاش حول موضوع التعددية الثقافية، غير أنه من المفيد معرفة عميقة حول هذا الموضوع قبل الخوض في الجوانب الايجابية والسلبية.

إن موقف سليتر ينبع من حقيقة أنه بالرغم من تطور التعددية الثقافية كمصطلح وكممارسة، وبالرغم من البحوث الكثيرة التي نشرت حول الموضوع غير أنه لا يزال الكثير من الغموض يشوب هذا المجال. حيث إنه لم تتطور نظرية شمولية لموضوع التعددية الثقافية بل بقي الأمر محصوراً في مجموعة من النماذج والطروحات حول التعددية الثقافية. نتيجة لذلك نجد الكثير ينتقدون التعددية أو يتحمسون لها من دون أن يعوا بالضبط أي نموذج من التعددية هو المقصود.

في الفقرة التالية سوف نستعرض باختصار الاتجاهات المركزية للتعددية الثقافية وسوف نتطرق بشيء من الإسهاب إلى «الاتجاه الناقد» في التعددية الثقافية الذي انتشر خلال العقدين الأخيرين على أنه الاتجاه الأنسب لترتيب العلاقات بين المجموعات المختلفة وخاصة بين الأغلبية والأقلية.

١ ـ اتجاهات في التعددية

يجري عادة التمييز بين أربعة اتجاهات حول التعددية الثقافية: الاتجاه المحافظ؛ الاتجاه الليبرالي؛ الاتجاه اليساري ـ الليبرالي؛ والاتجاه الناقد الراديكالي.

انتشر **الاتجاه المحافظ** للتعددية الثقافية، بالأساس، بين أوساط المجموعات التي تنتمي إلى الأغلبية الحاكمة (مثل البيض في أمريكا). ويرمي هذا الاتجاه إلى استعمال التعددية بشكل يتناسب ومصالح الأغلبية ويتيح استمرار السيطرة على الأقليات[٧٩].

---

(٧٧) Cameron McCarthy, «Rethinking Liberal and Radical Perspectives on Racial Inequality in Schooling: Making the Case of Nonsynchrony,» *Harvard Educational Review*, vol. 58 (1988), and Michael R. Olneck, «The Recurring Dream: Symbolism and Ideology in Intercultural and Multicultural Education,» *American Journal of Education*, vol. 98, no. 2 (1990).

(٧٨) Christine E. Sleeter, *Keepers of the American Dream: A Study of Staff Development and Multicultural Education*, Wisconsin Series of Teacher Education (London; Washington, DC: Falmer Press, 1992).

(٧٩) Peter L. McLaren, «White Terror and Oppositional Agency: Toward a Critical Multiculturalism,» in: Christine E. Sleeter and Peter L. McLaren, eds., *Multicultural Education, Critical Pedagogy, and the Politics of Difference*, SUNY Series, Social Context of Education, Teacher Empowerment and School Reform (Albany: State University of New York Press, 1995).

ومن هذا المنطلق يتبنى اتجاه التعددية الثقافية المحافظ تعريفاً ضيقاً لموضوع الثقافة ينحصر في القشور الخارجية للفولكلور. لذا سمي هذا النوع من الثقافة «ثقافة المتاحف»: الموسيقى، الفولكلور، التقاليد وغيرها، الذي يمكن الأغلبية والأقلية على حدٍ سواء التعايش معه والذي لا يُشكل أي مصدر خلاف أو إزعاج لهيمنة الأغلبية. كما أن هذا الاتجاه من التعددية لا يتطرق إلى التمييز ضد الأقليات ويتجاهل بشكل كليّ تناقض المصالح بين الأغلبية وهذه الأقليات.

أما **الاتجاه الليبرالي** للتعددية الثقافية، فيعترف بوجود عدم المساواة لكن يؤكد أن مصدر عدم التكافؤ هو انعدام المساواة في الفرص الاجتماعية والاقتصادية وليس السياسية المبرمجة للأغلبية، واضطهاد الأقليات التي تعود جذورها إلى حقبة تاريخية طويلة[٨٠]. ومن هنا يدعي الاتجاه الليبرالي أنه يمكن تغير الوضع القائم بواسطة الإصلاح التدريجي[٨١].

أما الاتجاه **الليبرالي ـ اليساري**، فإنه يعترف بوجود التمييز ويشدد على ضرورة المساواة. لكن يميل هذا الاتجاه إلى التركيز على الحاضر متجاهلاً الخلفية التاريخية للصراع بين المجموعات والهيمنة الثقافية للأغلبية، من خلال المس بشرعية الروايات التاريخية للمجموعات المقموعة[٨٢].

وينتقد ماكلارين[٨٣] الاتجاهات الثلاثة الأولى ويركز على أهمية **الاتجاه الراديكالي** الناقد في التعددية الثقافية. ويتبنى هذا الاتجاه تعريفاً واسعاً شمولياً للثقافة يحتوي بالإضافة إلى الفلكلور، على اللغة والتاريخ والهوية والرواية التاريخية. كما أن الثقافة بحسب الاتجاه الناقد ليست مصطلحاً حيادياً بل هي منظومة متكاملة تحتوي على مركبات صراع، خاصة في ظل وجود روايات تاريخية مختلفة وأحياناً متناقضة، وفي مجتمعات شديدة الانقسام لها تاريخ طويل في سيطرة مجموعة معينة على مجموعات أخرى، ثقافياً واقتصادياً وسياسياً[٨٤]. ومن هذا المنطلق فإن الاتجاه الراديكالي الناقد خلافاً للاتجاهات «التوافقية» الأخرى، لا يرى «بالتباين» أو الخصوصية الثقافية فقط

---

(٨٠) المصدر نفسه، ص ٤٠.

(٨١) المصدر نفسه.

(٨٢) المصدر نفسه، ص ٤١.

(٨٣) المصدر نفسه.

(٨٤) Majid Al-Haj, «Education in Israel under the Shadow of Conflict and Nation-building: Cultural Hegemony vs. Controlled Multiculturalism,» in: Majid Al-Haj and Uri Ben-Eliezer, eds., *In the Name of Security: Sociology of Peace and War in a Changing Era* (Haifa: University of Haifa Press, 2003) (Hebrew).

هدفاً بحد عينه. بل يؤكد أن هذا التباين يجب أن يوضع في إطار شمولي يرمي إلى العدالة الاجتماعية وإلى تبني أجندة سياسية تعتمد المساواة في المجالات المختلفة وتشارك في صياغتها المجموعات المختلفة، بما في ذلك الأقلية[٨٥].

٢ ـ التربية للتعددية الثقافية

في جميع الدول التي تم فيها تبني موضوع التعددية الثقافية كأيديولوجية رسمية انعكس ذلك في موضوع التربية والتعليم. وقد عّرف بانكس (Banks) أهداف التربية للتعددية الثقافية بأنها «ترمي إلى تزويد الطلاب بالمهارات والمعرفة والمواقف التي يحتاجونها لكي يستطيعوا التعامل مع ثقافتهم الخاصة ومع الثقافات المحيطة الأخرى»[٨٦]. بالإضافة إلى ذلك فعلى التربية في مجتمع متعدد الثقافات إعطاء الطلاب الأدوات للمشاركة الفعالة في صياغة الثقافة السياسية للمجتمع الواسع لغرض الوصول إلى ثقافة مدنية تعتمد المساواة والعدالة[٨٧]. وفي الوقت نفسه تهدف التربية للتعددية معالجة موضوع «الآراء المقولبة» (المسبقة) ضد الأقليات والتصدي للتميز الإثني والقومي والعرقي في المجتمع الواسع. من هذا المنطلق يجب أن تُبنى التربية في مناخ من الحرية الفكرية كي يستطيع الطلاب تحليل أحداث تاريخية من وجهات نظر مختلفة[٨٨].

٣ ـ التمكين الثقافي

يعتبر التمكين الثقافي (Cultural Competence) أحد المركبات الأساسية للتربية من أجل التعددية الثقافية. ويعرف «التمكين الثقافي» عادة على أنه «معرفة الثقافة» على المستويات المختلفة: المستوى الخاص، من حيث معرفة الفرد ثقافة المجموعة التي ينتمي إليها؛ المستوى الإقليمي، من حيث معرفة الفرد الثقافات المختلفة داخل الدولة التي يعيش فيها؛ ومستوى العولمة من حيث معرفة ثقافات الشعوب المختلفة.

وقد شدد العديد من الباحثين على أهمية التمكين الثقافي نظراً للتغييرات المتسارعة نتيجة للعولمة ولثورة المعلومات. ومن هذا المنطلق اقترح البعض إعادة النظر

---

(٨٥) Kelly Estrada and Peter McLaren, «A Dialogue on Multiculturalism and Democratic Culture,» *Educational Researcher*, vol. 22, no. 7 (April 1993), p. 31.

(٨٦) Banks, *Multiethnic Education: Theory and Practice*, pp. 26-27.

(٨٧) James A. Banks, «Multicultural Education for Freedom's Sake,» *Educational Leadership* (December 1991 - January 1992), p. 32.

(٨٨) انظر: Sanza Clark, «The Schooling of Cultural and Ethnic Subordinate Groups,» *Comparative Education Review*, vol. 37, no. 1 (1993).

في تعريف «الأمية» بحيث يشمل التعريف الجديد ليس «الأمية اللغوية» فقط، بل «الأمية الثقافية». وعليه فالذي لا يعرف ثقافته الخاصة أو الثقافات المحيطة يمكن تعريفه بأنه «أمّي من ناحية ثقافية»[٨٩].

من الجدير بالذكر أن الأمم المتحدة قد أكدت في وثيقة خاصة لليونسكو حق الأطفال الذين ينتمون إلى الأقليات الأصلية بالتمكن من ثقافتهم. وتنُص هذه الوثيقة على أن «الطفل الذي ينتمي إلى الأقلية أو الأطفال الذين ينتمون إلى مجموعات أصلية، يجب أن لا يُحرموا من الحصول على تعليم متكافئ ذي مضامين تعكس ثقافتهم الخاصة»[٩٠].

٤ ـ دور الطالب

تشدد الأبحاث على أن بناء جهاز التعليم على أساس التعددية الثقافية يحتم تنمية التفكير الناقد لدى الطلاب لكي يستطيعوا مناقشة المعرفة الموجودة في منهاج التدريس (أو ما يسمى بالمعرفة الرسمية حيث إنها تفرض من قبل الجهاز الرسمي)، والوقوف على مواطن الضعف في مضامين التعليم التقليدية. هذه الأمور هي من الأهمية بمكان حيث إن أحد الأهداف المركزية للتربية للتعددية هو تحدي الوضع القائم وخلق معرفة بديلة[٩١].

بالإضافة إلى ذلك فإن التفكير الناقد والإبداع هما مركب أساسي في تدعيم الطلاب، حيث إن الإبداع وهو الخروج عن المألوف، يعطي الطالب إمكانية تطوير وعي ذاتي واكتساب المعرفة التي تمكّنه من المساهمة بشكل فعاّل في التغيير الاجتماعي. كما أن الإبداع والتفكير الناقد يمكنان الطالب من رفع توقعاته من نفسه. لكن يجب الدمج بين الإبداع والتمكين الثقافي. بمعنى أنه يجب تشجيع الطالب على ممارسة ثقافته الذاتية والاجتماعية في المدرسة كجزء لا يتجزأ من التعددية الثقافية، حيث إن المنهاج التقليدي يبنى عادة على مضامين ثقافية تفرض من قبل الأغلبية ولا يكون

---

(٨٩) انـظـر: New London Group, «A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures,» *Harvard Educational Review*, vol. 66, no.1 (1996).

(٩٠) Gundara Jagdish and Crispin Jones, «Ethnic Diversity and Public Policy: The Role of Education,» in: Crawford Young, ed., *Ethnic Diversity and Public Policy: A Comparative Inquiry* (New York: St. Martin's Press in Association with UNRISD, 1998), p. 113.

(٩١) Marilynne Boyle-Baise, «Teaching Social Studies Methods from a Multicultural Perspective,» in: Joseph M. Larkin and Christine E. Sleeter, eds., *Developing Multicultural Teacher Education Curricula,* SUNY Series, Social Context of Education, Teacher Preparation and Development (Albany: State University of New York Press, 1995).

للأقلية أي نصيب في إنتاجها. وهذا يخلق جواً من الغربة بين الطالب الذي ينتمي إلى الأقلية وبين المنهاج والمدرسة. لذلك يجب إحداث تغيير جذري في منهاج التعليم بحيث يعتمد مبدأ التعددية الثقافية المبنية على النموذج الناقد كوسيلة لتدعيم الطالب والمعلم على حدٍ سواء[٩٢].

حسب سليتر[٩٣] فإن التربية للتعددية الثقافية التي تعتمد تدعيم الطالب يجب أن تأخذ بجدية «نقاط القوة، والتجربة والاستراتيجية والأهداف لدى المجموعة المقموعة . . .». أما بانكس[٩٤] فيعتقد أن تدعيم الطلاب يزودهم بالمقدرة ليس فقط على التأثير في مصيرهم، بل أيضاً التأثير في مصير المجتمع الأوسع. وفي هذا السياق يقول رودس، إنه خلافاً للتربية التقليدية، فإن التربية للتعددية الثقافية يجب أن تحفز التلميذ لأن يكون شريكاً فعالاً في حياة المدرسة والحياة العامة[٩٥].

٥ ـ دور المدرسين

يشدد الكثير من الباحثين في موضوع التربية للتعددية الثقافية أن إدخال هذا النوع من التربية البديلة يحتاج إلى قيادة تربوية مبادرة لصنع هذا التغيير[٩٦]. ويقتبس الباحث غرانت الفيلسوف الساخر جورج برنارد شو حيث يقول للدلالة على الفرق بين المتذمر والمبادر: «أنت ترى الأشياء كما هي وتسأل لماذا؟ وأنا أحلم بالأشياء التي لم تكن أبداً وأسأل لم لا؟».

يجب مشاركة المعلمين في القطاعات المختلفة في عملية تربوية متواصلة تشتمل على خطة بعيدة المدى لتطوير الطاقم التربوي، وذلك لغرض اكتساب القيم والمقدرة على تنفيذ التغيير المذكور أعلاه[٩٧]. لذا من دون مشاركة فعالة والتزام من المعلمين

---

(٩٢) Leonard Davidman and Patricia Davidman, *Teaching with a Multicultural Perspective: A Practical Guide*, 2nd ed. (New York: Longman, 1997), pp. 18-19.

(٩٣) Christine E. Sleeter, «Introduction: Multicultural Education and Empowerment,» in: Christine E. Sleeter, ed., *Empowerment Through Multicultural Education*, SUNY Series, Teacher Empowerment and School Reform (Albany: State University of New York Press, 1991), p. 6.

(٩٤) Banks, «Multicultural Education for Freedom's Sake».

(٩٥) Robert Roads, «Critical Multiculturalism, Border Knowledge and the Canon: Implications for General Education and the Academy,» *Journal of General Education*, vol. 44, no. 4 (1995), pp. 269-270.

(٩٦) Carl Grant, «Leadership and the Multicultural Movement,» *Multicultural Education* (Summer 1996).

(٩٧) James Lynch, *Multiculticultural Education: Principles and Practice* (London: Routledge and Kegan Paul, 1986).

والمربين لغرس قيم التعددية الثقافية لدى طلابهم، لا يمكن أن يُكتب لهذا الأسلوب التربوي البديل أي نجاح.

وفي هذا السياق يضرب سودين مثالاً حول جنوب أفريقيا. فبالرغم من ازدياد الدعم الرسمي لأيديولوجية التعددية الثقافية، بعد الانتقال من نظام الأبارتهايد إلى النظام الديمقراطي، فإن قسماً قليلاً فقط من المعلمين أبدوا الالتزام الضروري من أجل تنفيذ السياسة الجديدة التي تعتمد المساواة والتعددية[٩٨].

إن إعداد المعلمين هو عنصر أساسي في تنفيذ التربية للتعددية الثقافية. ويشدد الخبراء في مجال التعددية بأن موضوع التربية للتعدية الثقافية يجب أن يكون جزءاً لا يتجزأ من إعداد واستكمال المعلمين خلال كل مراحل عملهم، ويجب ألاّ يتم التعامل مع هذا الموضوع كجزء منفصل أو جزء صغير من إعداد المعلمين[٩٩]. بكلمات أخرى، يجب عدم النظر إلى التربية للتعددية الثقافية كجزء إضافي من البرنامج التقليدي للمدرسة، بل كأسلوب بديل للعملية التربوية برمتها.

٦ ـ دور الأهل

من الجدير بالذكر أن معظم المنظرين للتربية للتعددية الثقافية قد أغفلوا دور الأهل بالرغم من أن هذا الدور هو عنصر أساس في نجاح العملية التربوية، وعامل ضروري لإحداث أي تغيير تربوي أو اجتماعي. حيث إن جهاز التعليم التقليدي قد همّش ثلاثة عناصر هي في الواقع الأهم في مسيرة العملية التربوية ألا وهي: التلميذ، المعلم والأهل[١٠٠]. ومما يزيد من تهميش هذه العناصر لدى الأقليات أن منهاج التعليم يُفرض من قبل المجموعة المهيمنة ولا يترك أي مجال لإدخال ثقافة الطالب أكان ذلك على المستوى الفردي أو الجماعي. وهذا الوضع يخلق جواً من الاغتراب بين الطالب والمدرسة.

---

(٩٨) Grain Soudien, «Dealing with Race: Laying Down Patterns of Multiculturalism in South Africa,» *Interchange*, vol. 25, no. 3 (1994), pp. 292-293..

(٩٩) Joseph M. Larkin, «Curriculum Themes and Issues in Multicultural Teacher Education,» in: Larkin and Sleeter, eds., *Developing Multicultural Teacher Education Curricula*.

(١٠٠) انظر: Majid Al-Haj, «The Status of the Palestinians in Israel: A Double Periphery in an Ethno-national State,» in: Alan Dowty, ed., *Critical Issues in Israeli Society*, Praeger Series on Jewish and Israeli Studies (Westport, Conn: Praeger, 2004).

الفصل الأول

الخلفية العامة:

الجوانب الديمغرافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية

أولاً: العهد العثماني والانتداب البريطاني

في العام ١٩١٤، كان حوالى ٦٠٠,٠٠٠ عربي يعيش في فلسطين. في نهاية فترة الانتداب (عام ١٩٤٧)، وصل عددهم إلى ١,٢٩٤,٠٠٠ نسمة[١]، ما يعني زيادة نسبتها ١١٦ في المئة على ثلاثة عقود.

الجدول رقم (١-١)

معدل الولادات، معدل الوفيات والازدياد الطبيعي للسكان العرب في فلسطين (على كل ١,٠٠٠ شخص) في السنوات المختارة خلال فترة الانتداب بحسب الانتماء الديني

	المسلمـــون			المسيحيـــون		
	معدل الولادات	معدل الوفيات	الازدياد الطبيعي	معدل الولادات	معدل الوفيات	الازدياد الطبيعي
معدل السنوات ١٩٢٢-١٩٢٥	٥٠,٢٠	٢٦,٩٣	٢٣,٢٧	٣٦,٢٩	١٦,١٤	٢٠,١٥
معدل السنوات ١٩٣١-١٩٣٥	٥٠,٣٤	٢٥,٣٦	٢٤,٩٨	٣٥,٨٥	١٥,٠٠	٢٠,٨٥
معدل سنة ١٩٤٥	٥٤,٢٣	١٦,٣٥	٣٧,٨٨	٣٢,٦٥	٩,٨٦	٢٢,٧٩

المصـدر: *Statistical Abstract of Palestine, 1944- 45*, 8th ed. (London: Department of Statistics of the Government of Palestine, [1945]), p. 26.

يعود السبب الرئيسي لهذا النمو السكاني إلى الازدياد الطبيعي المرتفع وهو منحنى ديمغرافي نتج عن التراجع في معدل الوفيات. فقد أدى تحسن الظروف الطبية ما بين

(١) انـظـر: Gad G. Gilbar, *Trends in the Demographic Development of the Palestinians, 1870-1987* (Tel Aviv: Moshe Dayan Center for Middle Eastern and African Studies, 1989), p. 3 (Hebrew).

العامين ١٩٢٢ و١٩٤٥ إلى تقليص معدل الوفيات، ولا سيما وفيات الأطفال، بحوالى ٦٠ في المئة (الجدول رقم (١-١))[٢]. هنالك تفاوت بين الطوائف المختلفة في فلسطين من حيث الزيادة الطبيعية خلال الانتداب، كان المسلمون يشكلون ٨٩ في المئة من السكان العرب في فلسطين، مقابل ١١ في المئة للمسيحيين[٣]. نتجت نسبة ٩٦ بالمئة من النمو الديمغرافي للمسلمين عن ازدياد طبيعي مقابل ٤ بالمئة فقط عن الهجرة، في حين بلغت هاتان النسبتان لدى المسيحيين ٧٢ بالمئة و٢٨ بالمئة على التوالي[٤]. في ما يتعلق باليهود في فلسطين، جاء النمو الديمغرافي نتيجة للهجرة، أي ما نسبته ٧٢ بالمئة، في حين شكل الازدياد الطبيعي نسبة ٢٨ في المئة فقط[٥].

قد يفسر هذا الأمر استمرار الفوارق في البنية العمرية بين العرب واليهود في فلسطين خلال فترة الانتداب. في العام ١٩٤٤، كان حوالى ٢٥ في المئة من السكان العرب في سن التعليم (٥-١٤) مقارنة مع ٧ بالمئة تقريباً للسكان اليهود (الجدول رقم (١-٢)).

عشية الحرب العالمية الأولى، كان المجتمع العربي في فلسطين مجتمعاً زراعياً في معظمه، حيث شكل امتلاك الأراضي أبرز ظواهر الثراء والمكانة الاجتماعية[٦]. في بداية الانتداب البريطاني (عام ١٩٢٠)، شكل الفلاحون حوالى ٧٥ في المئة من السكان العرب وكان ٧٠ بالمئة منهم من دون أرض، أو في حال وجودها كانت لا تكفي حتى للحد الأدنى من المعيشة[٧].

في أوائل الثلاثينيات، شهد المجتمع العربي تحولات أساسية، إذ ذخرت القرى باليد العاملة الفائضة وازداد الطلب على سوق العمل الخارجية، ولا سيما بسبب مشاريع البناء التي أطلقتها حكومة الانتداب وحركة التمدن المتنامية[٨]. ارتفع عدد السكان العرب المدنيون بفعل النزوح من الريف إلى المدن بنسبة ٣٢ في المئة بنهاية الانتداب، فبلغ ضعفي مستواه في نهاية القرن التاسع عشر.

---

(٢) انظر: المصدر نفسه، ص ٧.

(٣) *Statistical Abstract of Palestine, 1944- 45*, 8th ed. (London: Department of Statistics of the Government of Palestine, [1945]), p. 16.

(٤) المصدر نفسه، ص ١٧.

(٥) المصدر نفسه.

(٦) Majid Al-Haj and Henry Rosenfeld, *Arab Local Government in Israel*, Westview Special Studies on the Middle East (Boulder, CO; San Francisco; London: Westview Press, 1990), p. 10.

(٧) المصدر نفسه، ص ٩.

(٨) المصدر نفسه، ص ١٠.

الجدول رقم (١-٢)
البنية العمرية لسكان فلسطين بحسب الجنس والانتماء الديني
في العامين ١٩٢٦ و١٩٤٤ (النسبة المئوية)

	مسلمون		مسيحيون		يهود	
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث
١٩٢٦						
٤-٠	٢٠,٦٩	١٩,٠٥	١٤,٧	١٣,٤	١٤,٢	١٣,٧
١٤-٥	١٨,٩٩	١٦,١٣	٢٣,٣	٢٠,٠	١٧,٧	١٧,٩
٢٤-١٥	٢٠,٣٤	٢١,٨٤	١٨,٢	١٨,٤	٢٦,٤	٢٧,١
٤٩-٢٥	٢٨,٧٨	٣٠,٨٥	٣١,٣	٣٢,١	٣٠,٠	٢٨,٥
٦٤-٥٠	٧,٠١	٧,٣٨	٨,٢	٩,٨	٧,٩	٨,٣
+٦٥	٤,١٩	٤,٧٥	٤,٣	٦,٣	٣,٨	٤,٥
١٩٤٤						
٤-٠	١٩,٠٨	١٨,٤٣	١٢,٨	١٢,٦	١١,٤	١١,١
١٤-٥	٢٥,٢٢	٢٤,٤٥	٢١,٤	٢١,٠	١٧,٤	١٦,٨
٢٤-١٥	١٩,٨٩	١٨,٧١	١٨,٢	١٧,٠	١٧,٠	١٥,٦
٤٩-٢٥	٢٤,١١	٢٥,٢٦	٣٦,٣	٣٣,٤	٤١,١	٤٢,٦
٦٤-٥٠	٧,٨١	٨,٨٨	٧,٧	١٠,٦	٨,٦	٨,٩
+٦٥	٣,٨٩	٤,٢٧	٣,٦	٥,٤	٤,٥	٥,٠

المصدر: المصدر نفسه، ص ١٩-٢٠.

كما شهدت عملية التمدن اختلافاً كبيراً في طريقة تأثيرها على المسلمين والمسيحيين. ففي حين ارتفع عدد السكان المسلمين في المدن من ١٦,٤ بالمئة في العام ١٨٦٠ إلى ٣٠,٥ بالمئة في العام ١٩٤٦، كانت عملية التمدن أسرع كثيراً لدى المسيحيين مقارنة مع المسلمين. ويعود ذلك إلى النسبة العالية للسكان المسيحيين في المدن في الأصل، حيث عاش ٨٠ بالمئة من العرب المسيحيين في المدن قرابة نهاية الانتداب.

بخلاف ذلك، شهد السكان اليهود عملية معاكسة، ففي حين كان جميع اليهود يعيشون في مراكز مدنية في أواخر القرن التاسع عشر، عاش حوالى ٢٦ بالمئة منهم في مستوطنات قروية بحلول العام ١٩٤٦.

الجدول رقم(١-٣)
سكان المدن في فلسطين (١٨٦٠-١٩٤٦) بحسب الانتماء الديني (بالمئة)

السنـــة	المسلمـــون	المسيحيـــون	اليهـــود
١٨٦٠	١٦,٤	٣٦,٣	٩٩,١
١٩٢٢	٢٣,٢	٦٣,٠	٨١,٧
١٩٤٦	٣٠,٥	٨٠,٠	٧٣,٦

المصـــدر: Gad G. Gilbar, *Trends in the Demographic Development of the Palestinians, 1870-1987* (Tel Aviv: Moshe Dayan Center for Middle Eastern and African Studies, 1989) (Hebrew).

حاولت حكومة الانتداب الحفاظ على النظام التقليدي المحلي في المجتمع الفلسطيني وسعت حتى إلى تعزيزه. هدفت تلك المبادرة إلى تقليص كلفة السيطرة البريطانية إلى أقصى حد والحفاظ على الاستقرار الاجتماعي والسياسي[٩]. لم يكن الحفاظ على الوضع الراهن بالعملية السهلة بالنسبة إلى سلطة الانتداب حيث إن النزاع القومي المتأزم والتحولات الديمغرافية والاقتصادية التي شهدها الفلسطينيون ترافقت مع تغيرات سياسية بارزة. شملت هذه الأخيرة ارتفاع الوعي الوطني وتشكيل المؤسسات الوطنية وازدياد عملية التسييس[١٠]، في حين أصبح دور النخبة الفكرية المدنية أكثر وضوحاً، وحلت طبقة وسطى جديدة محل طبقة الأعيان التقليدية[١١].

غير أن هذه التحولات لم تقض على الأسس التقليدية للمجتمع الفلسطيني، أي التنظيم الحمائلي والعائلي، حيث نشطت الطبقة الثرية المالكة للأراضي في مجال التجارة ووكالات الاستيراد والتصدير وغيرها من الأنشطة التجارية[١٢]، وظلت الاعتبارات العائلية تضطلع بدور أساس. بما أن هذا الأمر ينسحب أيضاً على القيادة الوطنية، يمكن استخلاص مدى أهمية البنية العائلية بالنسبة إلى المجتمع الفلسطيني[١٣].

---

(٩) Ylana N. Miller, *Government and Society in Rural Palestine, 1920-1948*, Modern Middle East Series; no. 9 (Austin, TX: University of Texas Press, 1985).

(١٠) Nabil Badran, *Education and Modernization in Palestine, 1918-1948,* Palestine Monograph; no. 63 (Beirut: Palestine Liberation Organization Research Center, 1969).

(١١) Gilbar, *Trends in the Demographic Development of the Palestinians, 1870-1987*, p. 14.

(١٢) Henry Rosenfeld, «The Class Situation of the Arab National Minority in Israel,» *Comparative Studies in Society and History,* vol. 20, no. 3 (July 1978), p. 377.

(١٣) Yehoshua Porath, «Social Aspects of the Emergence of the Palestinian Arab National Movement,» in: Menahem Milson, ed., *Society and Political Structure in the Arab World*, Van Leer =

للتلخيص، لقد كانت التحولات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي شهدها المجتمع الفلسطيني في نهاية فترة الانتداب، على سرعتها، انتقائية، أي إنه بالرغم من التحول الاجتماعي والاقتصادي فقد استمر التمسك بالعناصر التقليدية وبعض السمات الأساسية للبنية التقليدية.

ثانياً: العرب الفلسطينيون بعد إنشاء دولة إسرائيل

بعد نكبه ١٩٤٨، لم يبقَ سوى ١٥٦,٠٠٠ عربي في هذا الجزء من فلسطين الذي أصبح يشكل دولة إسرائيل (أي ما يعادل ١٣ بالمئة فقط من السكان في إسرائيل). انقطعت هذه الفئة عن بقية الشعب الفلسطيني التي تحولت إلى لاجئين في دول عربية أخرى. وشكلت المجموعة التي بقيت في وطنها شريحة ضعيفة، حيث نزحت النخبة المدنية المالكة للأراضي والنخبة المهنية والدينية، ومن لم يُغادر فلسطين قبل اندلاع الحرب، غادرها خلال الحرب، في حين طرد عدد كبير منهم(١٤). أما الفلسطينيون الذين بقوا في إسرائيل فقد كان معظمهم من الفلاحين، وعاش حوالى ٨٠ بالمئة منهم في المناطق الريفية في الجليل والمثلث والنقب(١٥). وفي حين سكن المدن حوالى ٢٠٠,٠٠٠ فلسطيني لغاية سنة ١٩٤٧، بقي منهم بعد النكبة ٦ بالمئة فقط(١٦).

إضافة إلى ذلك، أصبح حوالى ٢٠ بالمئة من السكان العرب في إسرائيل «لاجئين في وطنهم»، إذ اضطروا إلى الانتقال إلى مناطق جديدة عقب تدمير قراهم الأصلية خلال الحرب أو بعدها مباشرة(١٧).

سنعالج في الفقرة التالية التغيرات الأساسية التي شهدها المواطنون الفلسطينيون في إسرائيل منذ العام ١٩٤٨، وخصائص وضعهم في إسرائيل مع التركيز على الجوانب الديمغرافية والاقتصادية والاجتماعية السياسية.

Jerusalem Foundation Series (New York: Humanities Press, 1973), and Shafeeq N. Ghabra, = *Palestinians in Kuwait: The Family and the Politics of Survival,* Westview Special Studies on the Middle East (Boulder, CO: Westview Press, 1987).

(١٤) Al-Haj and Rosenfeld, *Arab Local Government in Israel*, p. 24.

(١٥) Sharif Kanaana, *Survival Strategies of Arabs in Israel* (Birzeit: Birzeit University Publications, 1975).

(١٦) Ian Lustick, *Arabs in the Jewish State: Israel's Control of a National Minority*, Modern Middle East Series; no. 6 (Austin, TX: University of Texas Press, 1980).

(١٧) Majid Al-Haj, «The Arab Internal Refugees in Israel: The Emergence of a Minority within the Minority,» *Immigrants and Minorities*, vol. 7, no. 2 (1988).

١ ـ التغيرات الديمغرافية

منذ إنشاء دولة إسرائيل، ازداد عدد السكان العرب ثمانية أضعاف وبلغ حوالى ١,١٠٠,٠٠٠ (أو ١٨ من إجمالي عدد السكان ـ من دون احتساب القدس الشرقية) في العام ٢٠٠٠[١٨]. في حين نتج النمو الديمغرافي للعرب فقط عن ازدياد طبيعي، نتجت نسبة ٤٦,٢ بالمئة من النمو لدى السكان اليهود عن حركة الهجرة[١٩]. ولم يبدأ انخفاض معدلات الزيادة الطبيعية لدى العرب في إسرائيل إلا في أواسط الستينيات.

منذ أواخر الستينيات، شهد السكان العرب تراجعاً مستقراً وإن كان تدريجياً في معدلات الخصوبة ترافق مع عملية تنظيم الأسرة[٢٠]. بالتالي، تراجع معدل الخصوبة لدى السكان العرب بأكثر من ٥٠ بالمئة ما بين العامين ١٩٦٥ و٢٠٠٢. وتميز المجتمع العربي، كما كانت حاله خلال فترة الانتداب البريطاني، بانعدام تجانسه من حيث الخصائص الديمغرافية، وسجل المسلمون أعلى مستويات الخصوبة، يليهم في ذلك الدروز والمسيحيون. ومن الجدير بالذكر أن معدل الخصوبة لدى المسيحيين أدنى من المعدل الذي سجله السكان اليهود، انظر (الجدول رقم (١-٤)).

الجدول رقم (١-٤)
إجمالي معدلات الخصوبة للعرب في إسرائيل بحسب الانتماء الديني مقارنة مع اليهود (١٩٥٥-٢٠٠٢) (بالمئة)

الدين / السنة	المسلمون	المسيحيون	الدروز	اليهود
١٩٥٥-١٩٥٩	٨,١٧	٤,٥٦	٧,٢١	٣,٥٦
١٩٦٥-١٩٦٩	٩,٢٢	٤,٢٦	٧,٣٠	٣,٣٦
١٩٧٠-١٩٧٤	٨,٤٧	٣,٦٥	٧,٢٥	٣,٢٨
١٩٨٠-١٩٨٤	٥,٥٤	٢,٤١	٥,٤٠	٢,٨٠
١٩٩٠	٤,٧٠	٢,٥٧	٤,٠٥	٢,٣١
٢٠٠٢	٤,٥٨	٢,٢٩	٢,٧٧	٢,٦٤

المصادر: *Statistical Abstract of Israel*, no. 39 ([Jerusalem]: Central Bureau of Statistics, 1989), table 3/17; no. 42 ([Jerusalem]: Central Bureau of Statistics, 1991), p. 130, and no. 53 ([Jerusalem]: Central Bureau of Statistics, 2002), p. 33.

(١٨) *Statistical Abstract of Israel*, no. 52 ([Jerusalem]: Central Bureau of Statistics, 2001), p. 36.

(١٩) المصدر نفسه، ص ٣٨.

(٢٠) Majid Al-Haj, *Social Change and Family Processes: Arab Communities in Shefar-Am*, Brown University Studies in Population and Development (Boulder, CO: Westview Press, 1987).

كما سبق وأشرنا إليه، كان الازدياد الطبيعي المرتفع لدى العرب نتيجة مباشرة لانخفاض كبير في معدلات الوفيات، ولا سيما في معدلات وفاة الأطفال[٢١].

لذا، تمتع السكان العرب ببنية عمرية شابة جداً كانت أكثر شباباً حتى من تلك التي ميزت فترة الانتداب. في العام ١٩٥٥، كان متوسط السن ١٧,٤ عام لدى المسلمين و١٧,٢ عام لدى الدروز و٢٠,٤ عام لدى المسيحيين و٢٥,٨ عاماً لدى اليهود.

بما أن متوسط السن ينمو بعكس معدلات الخصوبة، استمر هذا المتوسط في الارتفاع على مر الوقت بين صفوف العرب واليهود مع المحافظة على الفرق بين الفئتين. في العام ٢٠٠٢، كان متوسط السن ١٨,٥ لدى المسلمين و٢٢,٥ لدى الدروز و٢٧,٣ لدى المسيحيين و٣٠,٢ لدى اليهود، انظر (الجدول رقم (١-٥)).

تمثلت إحدى أبرز نتائج هذه البنية العمرية الشابة بالعدد المتزايد للأولاد في سن التعليم. في عام ٢٠٠٤، حوالى ٣٨ بالمئة من السكان العرب هم في سن التعلم (٥-١٩) مقابل ٢٨ بالمئة لليهود. وإذا ما اعتبرنا أن الأطفال في سن ٣-٤ مؤهلون للتعليم ما قبل المرحلة الإلزامية، نلاحظ أن الطلاب يشكلون حوالى ٥٠ بالمئة من السكان العرب في إسرائيل.

٢ ـ التغيير الاجتماعي

عرف العرب في إسرائيل تحولات ملحوظة في مجالات مختلفة، حيث كان ارتفاع مستوى التعليم أبرزها. تراجع معدل الأمية بسرعة لدى العرب من ٥٠ بالمئة في الستينيات ليبلغ ٣٦,١ بالمئة في العام ١٩٧٠ و١٨,٩ بالمئة في العام ١٩٨٠ و١٥,٢ بالمئة في العام ١٩٨٨، وفقط ٦,١ بالمئة في العام ٢٠٠٢ (الجدول رقم (١-٦)).

في الوقت عينه، شهد التعليم ما بعد الثانوي ارتفاعاً مستمراً. ففي حين بلغت نسبة التعليم فوق الثانوي لدى السكان العرب ١,٥ بالمئة فقط في العام ١٩٦١، ارتفعت هذه النسبة إلى ٩,٠ بالمئة في العام ٢٠٠٢.

(٢١) Gilbar, *Trends in the Demographic Development of the Palestinians, 1870-1987*.

الجدول رقم (١-٥)
البنية العمرية للسكان العرب واليهود على مر الوقت (١٩٥٥ ـ ٢٠٠٢)

	المسلمون					المسيحيون					الدروز					اليهود				
السن	١٩٥٥	١٩٦٥	١٩٧٥	١٩٩٠	٢٠٠٢	١٩٥٥	١٩٦٥	١٩٧٥	١٩٩٠	٢٠٠٢	١٩٥٥	١٩٦٥	١٩٧٥	١٩٩٠	٢٠٠٢	١٩٥٥	١٩٦٥	١٩٧٥	١٩٩٠	٢٠٠٢
٤-٠	١٩,٧	٢٣,٢	٢٠,٨	١٦,٢	١٦,٩	١٥,٠	١٤,٤	١٢,٨	٩,٨	٩,٩	٢٠,٠	٢٠,١	١٨,٧	١٥,١	١٢,١	١٣,٦	١٠,٥	١١,٥	١٠,٤	٩,٠
١٤-٥	٢٨,٢	٢٩,٥	٣١,٣	٣٠,١	٢٦,٣	٢٣,٥	٢٥,٠	٢٢,٥	٢١,٤	١٩,٣	٢٥,٤	٢٩,٥	٢٩,٩	٢٩,٠	٢٣,١	٢٠,٣	٢١,٨	١٨,٤	١٩,٥	١٦,٥
١٩-١٥	١٠,٤	٨,٦	١١,٩	١١,٩	٩,٦	١٠,٩	٩,٥	١٠,٧	٩,٨	٨,٣	١٠,١	٨,٧	١١,٤	١١,٤	١٠,٠	٧,٤	١٠,٧	٩,١	٨,٣	٨,٣
٣٤-٢٠	١٩,٣	٢٠,١	١٩,٤	٢٣,٤	٢٤,٣	٢٢,٢	٢٢,٢	٢٢,٥	٢٦,٠	٢٤,٦	٢١,٠	١٩,٥	١٩,٢	٢٣,٩	٢٧,١	٢٢,٤	١٩,١	٢٤,٠	٢٣,١	٢٢,٧
٤٤-٣٥	٧,٠	٧,٠	٧,٢	٧,٨	١٠,٩	٨,٣	١٠,٦	١١,٢	١١,٧	١٤,٠	٨,٢	٨,٧	٧,٨	٧,٩	١٢,٢	١٣,٢	١٢,٠	١٠,١	١١,٩	١١,٦
٦٤-٤٥	١٠,٠	٧,٧	٧,٢	٧,٩	٩,٥	١٤,٣	١٢,٠	١٢,٧	١٥,٥	١٦,٩	١٠,٥	٩,١	٩,٠	٩,٠	١١,٤	١٨,٤	١٣,٦	١٨,٢	١٦,٦	٢٠,٢
٦٥+	٥,٤	٣,٩	٣,٢	٢,٧	٢,٦	٥,٨	٥,٣	٥,٩	٥,٨	٧,١	٤,٧	٤,٤	٣,٥	٣,٦	٤,١	٤,٧	٦,٣	٨,٧	١٠,٠	١١,٨
متوسط السن	١٧,٤	١٣,٨	١٤,٢	١٧,٦	١٨,٥	٢٠,٤	٢٠,٠	٢١,٢	٢٦,١	٢٧,٣	١٧,٢	١٥,٢	١٥,٦	١٨,٨	٢٢,٥	٢٥,٨	٢٥,٠	٢٥,٧	٢٨,٢	٣٠,٢

المصـادر : *Statistical Abstract of Israel*: no. 36 ([Jerusalem]: Central Bureau of Statistics, 1986), p. 62; no. 42 ([Jerusalem]: Central Bureau of Statistics, 1991), pp. 58-59, and no. 53 ([Jerusalem]: Central Bureau of Statistics, 2002), pp. 66-68.

ترافق هذا التغيير الكمي بتغيير نوعي وشكلي، عملية جامعة شملت مختلف المجموعات والطوائف العربية، المدنية والريفية، رجالاً ونساءً. في العام ١٩٨٧، شكلت النساء ٢٢ بالمئة من خريجي الجامعات العرب وحوالى ثلث الطلاب العرب في الجامعات الإسرائيلية. بحلول العام ١٩٩٩ وللمرة الأولى، شكلت النساء أكثر من نصف (٥٠,٩ بالمئة) عدد الطلاب العرب في مؤسسات التعليم العالي في إسرائيل[٢٢].

لقد ترافق هذا التغيير مع ازدياد انكشاف العرب على المجتمع اليهودي في إسرائيل، وتعميق ثنائية اللغة والثقافة لدى العرب، مما كشفهم أكثر إلى وسائل الإعلام والاتصال ليس العربية منها فحسب، بل العبرية أيضاً[٢٣]. في الوقت نفسه، طرأ تحول على أساليب الحياة العائلية. فقد أدى الانتقال على نطاق واسع من النشاط الزراعي في المزارع العائلية إلى العمالة الموظفة خارج القرية، إلى تجزئة وإضعاف نموذج الأسرة الموسعة الذي ترافق بتقهقر النظام الأبوي في كنف الأسرة. وفقدت عملية توزيع الإرث، التي شكلت سابقاً أداةً فعالة يتحكم بواسطتها الأب بأبنائه، أهميتها. نظراً لمصادرة معظم الأراضي العربية بواسطة الحكومة الإسرائيلية، سجل ارتفاع ملحوظ في عدد الأسر التي لا تمتلك شيئاً أو تمتلك القليل لتوريثه.

كما أدى تدني العوائد الزراعية إلى تدني أهمية الأراضي كمصدرٍ للدخل. والأهم من ذلك هو أن مصادر التوظيف الخارجية قلصت إلى حد بعيد درجة الاعتماد على الإرث، وإمكانية استعماله من قبل الأهل لضمان تبعية أبنائهم لهم. من جهة أخرى، استبدلت الخدمات الاجتماعية الممنوحة للمسنين دور الأبناء، وقلصت من خوف الوالدين حول كيفية تلبية احتياجهم في سن الشيخوخة.

نظراً للتغييرات آنفة الذكر، تحول التعلم إلى العمود الفقري لدى المجتمع الفلسطيني في إسرائيل. وتشير الدراسات إلى أن جميع الأهالي العرب من دون استثناء يطمحون إلى تأمين تعليم عال إلى أولادهم[٢٤].

---

(٢٢) Majid Al-Haj, «Education in Israel under the Shadow of Conflict and Nation-building: Cultural Hegemony vs. Controlled Multiculturalism,» in: Majid Al-Haj and Uri Ben-Eliezer, eds., *In the Name of Security: Sociology of Peace and War in a Changing Era* (Haifa: University of Haifa Press, 2003) (Hebrew).

(٢٣) Sammy Smooha, *Arabs and Jews in Israel*, Westview Special Studies on the Middle East, 2 vols. (Boulder: Westview Press, 1989), vol. 1: *Conflicting and Shared Attitudes in a Divided Society*.

(٢٤) Sami Khalil Mari and Avraham Benjamin, *The Attitude of the Arab Society in Israel Toward Vocational-technological Education* (Haifa: Haifa University, Institute of Research and Development of Arab Education, 1976) (Hebrew).

الجدول رقم (١-٦)

شريحة السكان من سن ١٤ وما فوق بحسب المجموعات ومتوسط سنوات التعليم على مر الوقت

السنة	العـــــرب								اليهـــــود							
	صفر	١-٤	٥-٨	٩-١٠	١١-١٢	١٣-١٥	١٦+	متوسط سنوات التعليم	صفر	١-٤	٥-٨	٩-١٠	١١-١٢	١٣-١٥	١٦+	متوسط سنوات التعليم
١٩٦١	١٩,٥	١٣,٩	٢٧,٥	-	-	-	١,٥	١,٢	١٢,٦	٧,٥	٣٥,٤	-	٣٤,٦	٦,٣	٣,٦	٨,٤
١٩٧٠	٣٦,١	١٣,٧	٣٥,١	-	-	١٧,٠	٠,٤	٥,٠	٩,٣	٦,٣	٣١,٧	-	٣٩,٧	١٠,٧	٧,٠	١٠,٣
١٩٨٠	١٨,٩	١٠,٠	٣٣,٩	١٦,٠	١٣,٥	٥,٥	٢,٢	٧,٥	٦,٤	٣,٩	٢١,٣	١٧,٢	٣٠,٤	١٢,٣	٨,٥	١١,١
١٩٩٠	١٣,٠	٦,٥	٣٠,٨	١٧,٤	٢٣,٢	٦,١	٣,٠	٩,٠	٤,٢	٢,٤	١٣,٧	١٣,٥	٣٨,٠	١٦,٠	١٢,٢	١١,٩
٢٠٠٢	٦,١	٣,٦	١٨,٤	١٨,٩	٣٠,٥	١٣,٥	٩,٠	١١,٢	٢,٥	١,٢	٧,٤	١٠,٠	٣٦,٨	٢٣٠	١٩,٠	١٢,٦

المصـــــدر : *Statistical Abstract of Israel*, no. 42 ([Jerusalem]: Central Bureau of Statistics, 1991), pp. 604-605, and *Statistical Abstract of Israel*, no. 53 ([Jerusalem]: Central Bureau of Statistics, 2002), pp.17-18.

كما أدى ارتفاع مستوى المعيشة والانكشاف المتنامي إلى المجتمع اليهودي ووسائل الإعلام، على أنماط استهلاكية متنوعة لدى السكان العرب. وباتت الحاجات الفردية لأعضاء الأسرة تقوم بدور حاسم في تحديد أساليب الحياة العائلية. كما أن النساء والأطفال الذين كان تأثيرهم محدوداً، لا بل هامشياً، في هذا المجال في الماضي باتوا يشاركون في عملية صنع القرار المتعلقة بالأسرة(٢٥).

من جهة أخرى، شهدت علاقات الفرد مع الحمولة تحولاً جذرياً. فقد دفع المجتمع التقليدي إلى ذوبان الفرد داخل الحمولة، حيث تدخل أعضاؤها في المسائل التي تهم الفرد مباشرة، وعليه أصبح هذا الأخير يعطي الأولوية لمصالح الحمولة في اعتباراته. ونظراً للتغييرات التي طرأت على المجتمع الفلسطيني في المجالات المختلفة، تراجع دور الحمولة من ناحية تحديد مكانة الفرد الاجتماعية والاقتصادية وأصبح للإنجاز الفردي الدور الأساس في هذا المجال(٢٦).

بالرغم من تراجع مكانة الحمولة على المستوى الاقتصادي (نظراً للتبعية الاقتصادية للسكان العرب في الاقتصاد اليهودي)، فإن مكانة الحمولة ما زالت قوية على المستوى الاجتماعي والسياسي. تشير الدراسات أن واحداً من كل ثلاثة عرب تزوج من أقارب داخل الحمولة. كما تشير هذه الأبحاث أن الحمولة ما زالت تتمتع بدور سياسي مميز في انتخابات السلطات المحلية. ونظراً إلى هامش المنافسة الضيق لدى النخبة المثقفة، ففي كثير من الأحيان استبدلت القيادات المتعلمة الطبقة التقليدية في إدارة الصراع الحمائلي واستخدام الحمولة كأداة للحركية الاجتماعية(٢٧).

إلى جانب التحول العميق في هويتهم، أي من هوية تستند إلى أسس تقليدية محلية إلى هوية تستند أساساً إلى وعي وطني، شهد الفلسطينيون في إسرائيل عملية تسييس على نطاق واسع وتعزز إدراكهم لوضعهم كأقلية قومية(٢٨).

---

(٢٥) Al-Haj, *Social Change and Family Processes: Arab Communities in Shefar-Am*.

(٢٦) Henry Rosenfeld, «Men and Women in Arab Peasant to Proletariat Transformation,» in: Stanley Diamond, ed., *Theory and Practice: Essays Presented to Gene Weltfish* (Hague: Mouton, 1980).

(٢٧) انظر: Majid Al-Haj, *Education, Empowerment and Control: The Case of the Arabs in Israel*, SUNY Series in Israeli Studies (Albany: State University of New York Press, 1995).

(٢٨) Mahmoud Miari, «Traditionalism and Political Identity of Arabs in Israel,» *Journal of Asian and African Studies,* vol. 22, nos.1-2 (1987).

وتم استبدال القيادة التقليدية بقيادة شابة ومثقفة وذات وعي سياسي جماعي[٢٩].

غير أن عملية التحديث لدى العرب في إسرائيل بقيت في معظم الأحيان محصورة على المستوى الفردي، ولم تنعكس على المستوى الجماعي ومستوى بناء المؤسسات. ففي حين يعد التعليم أحد أبرز إنجازات السكان العرب، ما زال مردود التعليم منخفضاً جداً. حيث إن النخبة العربية المثقفة بقيت مهمشة وذات وجود ضئيل جداً على مستوى المناصب العليا في الحكومة وفي القطاع الخاص اليهودي[٣٠]، كما أن خريجي الجامعات العربية يعانون البطالة.

وأظهرت دراسة أجريت في منصف الثمانينيات أن ٤٢ بالمئة من العرب الذين تخرجوا من جامعة حيفا خلال السنوات الخمس بين سنة (١٩٨٤-١٩٨٩) يعانون البطالة أو يعملون ضمن الياقات الزرقاء[٣١]. في حين يشكل العرب في إسرائيل حوالى ١٨بالمئة، فإن واحداً من كل ستين موظفاً حكومياً مرموقاً هو عربي[٣٢]. حتى في أوائل الثمانينيات، لم يكن هنالك عربي واحد من بين أعضاء مكتب رئيس الحكومة والبنك المركزي الإسرائيلي ومكتب مراقب الدولة وغيرها من الوزارات، والبالغ عددهم ٦٢٥ موظفاً[٣٣]. هذا الوضع لم يتغير كثيراً على مر الوقت بالرغم من الوعود المتلاحقة للحكومات الإسرائيلية باستيعاب المثقفين العرب (سوف نتطرق إلى هذا الموضوع بالتفصيل في الفصل الثامن).

في حين عزز التغيير الاجتماعي الدافع إلى الحركية الاجتماعية الاقتصادية، إلا أن المبنى الطبقي الإثني في إسرائيل من الصرامة بحيث وضع سقفاً واضحاً لحركية

---

(٢٩) Nadim Rouhana, «The Political Transformation of the Palestinians in Israel: From Acquiescence to Challenge,» *Journal of Palestine Studies*, vol. 18, no. 3 (Spring 1989).

(٣٠) Eli Rekhess, «The Arabs in Israel and the Arabs in the Territories: A Political Linkage and National Solidarity (1967-1988),» *Hamizrah Hehadash* (Special Issue Edited by Aharon Layish) (1989) (Hebrew), and Eliezer Ben Rafael, *The Emergence of Ethnicity: Cultural Groups and Social Conflict in Israel* (Westport: Greenwood Press, 1982).

(٣١) Majid Al-Haj, «Higher Education Among the Arabs in Israel: Problems and Recommendations,» (Report Submitted to the Council for Higher Education in Israel, 1999) (Hebrew).

(٣٢) David K. Shipler, *Arab and Jew: Wounded Spirits in a Promised Land* (New York: Times Books, 1986), p. 439.

(٣٣) المصدر نفسه.

السكان العرب[٣٤]. ولم يقلص هذا الارتفاع في مستوى المعيشة، الهوة بين العرب واليهود فحسب، بل استمرت هذه الفجوة في عدة ميادين حتى إنها اتسعت في بعض الحالات[٣٥]. على سبيل المثال، لا تزال الهوة على مستوى التعليم عميقة. يشير الجدول رقم (١-٦) إلى أن مستوى التعليم لدى العرب (عام ٢٠٠٢) يساوي مستواه لدى اليهود في أوائل الثمانينيات، ما يعني أن العرب لا يزالون متأخرين عقدين عن اليهود على مستوى التعليم. إضافة إلى ذلك، لم يؤدِ التحديث الفردي للعرب إلى بروز مؤسسات اجتماعية وسياسية عصرية جديدة، كما لم يفتح المجال بشكلٍ كافٍ أمام الالتحاق بالمؤسسات القائمة على المستوى القطري نظراً لسياسة التمييز الرسمية والاعتبارات الأمنية.

للتلخيص يمكن القول إن الفلسطينيين في إسرائيل شهدوا تغييراً اجتماعياً مضبوطاً، فقد تمكنت الدولة من التحكم بالتغيير الاجتماعي لدى العرب في إسرائيل إلى حدٍ كبير من خلال نموذج سيطرة، يمزج ما بين «المحلية» (Localization) (أي دفع حيّز التنافس إلى المستوى المحلي) «ونزع الطابع المحلي» (Delocalization) (أي دفع التنافس إلى المستوى الإقليمي ـ خارج المستوى المحلي) كما سنظهره في الفقرة التالية.

ثالثاً: تحديد الموقع الاجتماعي

يعيش العرب في إسرائيل في ثلاث مناطق جغرافية ـ ثقافية، ألا وهي الجليل والمثلث والنقب، حيث تقطن الغالبية الساحقة منهم، أي ٨٥ بالمئة تقريباً، في بلدات عربية منفصلة، وفقط ١٥ بالمئة في مدن يهودية عربية مختلطة[٣٦]. حتى في الحالة الأخيرة، يعيش العرب في أحياء منفصلة تعاني التمييز في غالب الأحيان[٣٧].

في غالبية الدول النامية، أدت عملية إضفاء الطابع البروليتاري إلى نزوح واسع

---

(٣٤) Noah Lewin-Epstein and Moshe Semyonov, «Ethnic Group Mobility in the Israeli Labor Market,» *American Sociological Review*, vol. 51, no. 3 (June 1986).

(٣٥) Al-Haj and Rosenfeld, *Arab Local Government in Israel*, and Al-Haj, «Education in Israel Under the Shadow of Conflict and Nation-building: Cultural Hegemony vs. Controlled Multiculturalism».

(٣٦) بحسب الدائرة المركزية للإحصائيات لعام ١٩٨٩.

(٣٧) Stanley Waterman and Vered Kraus, «Partitioned State,» *Political Geography Qarterly*, vol. 6 (1987), and Yossi Ben-Artzi, *Residential Patterns and Intra-urban Migration of Arabs in Haifa*, Occasional Papers on the Middle East; no. 1 (Haifa: Haifa University Press, 1980) (Hebrew).

من المناطق الريفية إلى المراكز المدنية[٣٨]. غير أن غالبية اليد العاملة العربية في إسرائيل تقاطرت من القرى العربية إلى المراكز الصناعية اليهودية، لكن لم يترافق ذلك مع عملية هجرة من الريف إلى المدينة[٣٩]. لقد أدى الحكم العسكري الذي فُرض على السكان العرب في الفترة ١٩٤٩-١٩٦٦، والذي قيد بشكل كبير حركة السكان العرب في إسرائيل، إلى عزل العرب عن السكان اليهود، وإلى عزل البلدات العربية الواحدة عن الأخرى أيضاً[٤٠].

اتخذت حركة الهجرة الداخلية الوحيدة التي سجلت لدى المجتمع الفلسطيني شكل هجرة قسرية فرضت على اللاجئين في الداخل والبدو. كانت هذه الحركة جماعية من حيث طبيعتها، فقد تحول حوالى ٢٠ بالمئة من الفلسطينيين في إسرائيل إلى «لاجئين في وطنهم» بعد أن هدمت قراهم خلال، أو مباشرة بعد حرب ١٩٤٨. وقد رفضت الحكومات المتعاقبة إعادتهم إلى قراهم المهجرة حيث تحولت أملاكهم إلى أملاك غائبين استناداً إلى قانون «أملاك الغائبين» الذي سُنّ عام ١٩٥٠. وقد واجه هؤلاء اللاجئون في الداخل مشاكل كبيرة على مستوى التكيف، سواء على المستوى المحلي أم ضمن المجتمع الإسرائيلي ككل، وفرض عليهم وضع «الأقلية ضمن الأقلية»[٤١].

خضع البدو لخطة تركيز أعدتها الحكومة. أدت هذه الخطة التي كانت ترمي إلى تقييد تحركات البدو التقليدية إلى تثبيت كامل السكان البدو تقريباً في مكان واحد. بانتقالهم المفاجئ من نظام الزراعة وتربية المواشي إلى العمل المأجور. انقلبت حياة البدو التقليدية رأساً على عقب، مما أعاق قدرتهم على تلبية حاجاتهم. من جهة

---

(٣٨) Calvin Goldscheider, «The Adjustment of Migrants in Large Cities of Less Developed Countries: Some Comparative Observations,» in: Calvin Goldscheider, ed., *Urban Migrants in Developing Nations: Patterns and Problems of Adjustment*, Westview Replica Edition (Boulder, CO: Westview Press, 1987), and Michael Todaro, «Rural Urban Migration, Unemployment and Job Probabilities: Recent Theoretical and Empirical Research,» paper presented at: *Economic Factors in Population Growth: Proceedings of a Conference Held by the International Economic Association at Valescure, France*, edited by Ansley Coale (New York: John Wiley, 1976).

(٣٩) Rosenfeld, «The Class Situation of the Arab National Minority in Israel,» and Rimon Jubran, «Arab Sector Industrialization: Its Integration into the Economy for Advancing the Employment of the Arab University Graduates,» in: Majid Al-Haj, ed., *The Employment Distress Among Arab University Graduates in Israel* (Haifa: University of Haifa, Jewish-Arab Center, 1988) (Hebrew).

(٤٠) Kanaana, *Survival Strategies of Arabs in Israel*, and Sabri Jiryis, *The Arabs in Israel*, translated from the Arabic by Inea Bushnaq (New York: Monthly Review Press, 1976).

(٤١) لتحليل مفصّل لوضع اللاجئين في الداخل، انظر: Al-Haj, «The Arab Internal Refugees in Israel: The Emergence of a Minority within the Minority».

أخرى، أطاحت عملية التركيز في مكان واحد بقاعدتهم الاقتصادية التقليدية وخلقت وضعاً من التبعية الاقتصادية في الاقتصاد اليهودي المهيمن[٤٢].

شهدت أواخر السبعينيات موجة من الهجرة من القرى العربية إلى المدن اليهودية العربية المختلطة، أو حتى إلى المدن اليهودية. ساهمت عوامل عدة في هذه الظاهرة، نذكر منها إلغاء الحكم العسكري في عام ١٩٦٦؛ الاندماج النسبي للعرب في سوق العمل الإسرائيلية، والنقص المتنامي في الأراضي والمساكن في البلدات العربية؛ والثقة الاجتماعية المتزايدة لدى الأقلية العربية نتيجة للنمو الديمغرافي والتحديث الاجتماعي. كما يحتمل أن يكون وجود العمال الفلسطينيين من الضفة الغربية وقطاع غزة في المدن اليهودية، وإن كان مؤقتاً، قد أعطى زخماً للعرب في إسرائيل وذلك بإنشاء غيتوات اجتماعية عربية ضمن هذه المدن[٤٣]. فارتفع عدد البلدات اليهودية العربية المختلطة في غضون عقدين من سبع بلدات إلى ثلاثين بلدة تقريباً[٤٤].

غير أن هذا التوجه لاقى مقاومة عنيفة من جانب الأغلبية اليهودية، بما فيه عدد من المسؤولين في الحكومة. وغالباً ما وصف بـ «اجتياح عربي» للمستوطنات التي بنيت في الأصل كمستوطنات يهودية محضة[٤٥] مما شكّل تهديداً «لخصوصية» تلك المناطق اليهودية المتجانسة، وتناقضاً تعارضت مع الأيديولوجية الأساسية التي كانت وراء سياسة الاستيطان اليهودي في إسرائيل[٤٦].

كل ذلك أدى إلى عملية «تحديد الموقع الاجتماعي» لدى الفلسطينيين في إسرائيل، بمعنى حصر عملية نموهم على المستوى المحلي فقط، لفصلهم عن اليهود وبالتالي حصر البلدات العربية في حيز جغرافي واجتماعي ضيق، لتسهيل عملية السيطرة عليهم وإقصائهم من مراكز السلطة.

---

(٤٢) Salim Alafenish, «Processes of Change and Continuity in Kinship Systems and Family Ideology in Beduin Society,» *Sociologia Ruralis*, vol. 27, no. 4 (1987), and Ghazi Falah, «Israeli State Policy Toward Bedouin Sedentarization in the Negev,» *Journal of Palestine Studies,* vol. 18, no. 2 (Winter 1989).

(٤٣) Arnon Soffer, *The Demographic and Geographic Situation in Eretz-Israel: Is it the End of the Zionist Vision* (Haifa: Gestelit, 1988), p. 15 (Hebrew).

(٤٤) المصدر نفسه.

(٤٥) Yoram Bar-Gal, *The Penetration and Settlement of Arabs in Upper Nazareth: Personal Evidences* (Haifa: University of Haifa, Jewish-Arab Center, 1986), p. 15.

(٤٦) Soffer, Ibid.

من الناحية الأخرى، فإن عملية «المحللة» الاجتماعية للعرب تتعارض وسياسة الحكومة الرسمية التي ترمي إلى تذويب مناطق التمركز الحالي للمجتمع الفلسطيني في إسرائيل[٤٧]. فقد اعتبر جميع صانعي القرارات الإسرائيليين من دون استثناء النمو الديمغرافي للعرب في إسرائيل والتواصل الجغرافي للتركيز السكاني العربي، تهديداً أمنياً وصرحوا باستمرار أن هذا الوضع قد يحدو بالعرب إلى المطالبة بالاستقلالية، لا بل بالانفصال عن إسرائيل[٤٨]. فأطلقوا على هذا الأساس عملية «تهويد» الجليل التي كانت ترمي إلى تعزيز وتسهيل عملية سلب الأراضي من السكان العرب ومنع التواصل الجغرافي بين البلدات العربية[٤٩].

بالتالي، تقوم سياسة الحكومة الرسمية تجاه العرب على عنصرين متعارضين، ألا وهما من ناحية محللة وحصر نموهم الديمغرافي والجغرافي على مستوى المجتمع المحلي فقط، ومن الناحية الأخرى الأقلمة وتفكيك التواصل الجغرافي بين البلدات العربية. ولم توفق هذه السياسة دوماً، إذ دفعت عملية المحللة الاجتماعية للعرب إلى البحث عن سبل لاستخدام أفضل لمحيطهم الجغرافي، من جراء تزايد احتكاك الجماعات العربية ببعضها البعض، وتشكيل شبكات تعاونية في ما بينها. تتشاطر اليوم عدة بلديات عربية تقع في جوار بعضها البعض الخدمات التربوية والصحية وغيرها، إضافة إلى الأنشطة الاجتماعية والثقافية. كما بدأ القرويون بشق الطرقات بين القرى العربية لتحسين وضع المواصلات[٥٠]، في حين أنه، وفي المفارقة، ساهمت الطرقات التي تم شقها بين المستوطنات اليهودية كجزء من عملية تهويد الجليل، في تحسين التفاعل بين القرى العربية في الشمال وعززت تواصلها في ما بينها[٥١].

رابعاً: نزع الطابع المحلي الاقتصادي

خلافاً لعملية «المحللة الاجتماعية»، خضع العرب في إسرائيل إلى عملية مستمرة من «الأقلمة الاقتصادية» أي اقتلاع الاقتصاد المحلي وربطه بالاقتصاد

---

(٤٧) Sammy Smooha, «Existing and Alternative Policy Towards the Arabs in Israel,» *Ethnic and Racial Studies*, vol. 26, no. 1 (January 1982).

(٤٨) المصدر نفسه، و Soffer, Ibid.

(٤٩) Rosenfeld, «The Class Situation of the Arab National Minority in Israel».

(٥٠) Al-Haj and Rosenfeld, *Arab Local Government in Israel*.

(٥١) Soffer, *The Demographic and Geographic Situation in Eretz-Israel: Is it the End of the Zionist Vision*.

الإقليمي للدولة، الذي تسيطر عليه الأغلبية اليهودية، مما أدى إلى تبعية اقتصادية للمجتمع الفلسطيني بالاقتصاد اليهودي[٥٢]. شكلت مصادرة الحكومة للأراضي العربية عنصراً مهماً من هذه السياسة. وتراجعت مساحة الأراضي المملوكة من العرب إلى أقل من ثلثها خلال فترة الانتداب[٥٣]. فقد تمت مصادرة القسم الأكبر من هذه الأراضي خلال العقد الأول عقب إنشاء دولة إسرائيل، حيث كان العرب في وضع ضعيف تحت سيطرة الحكم العسكري. أصدرت الحكومة الإسرائيلية سلسلة من القوانين والأنظمة، نذكر من بينها قانون استملاك أراضي الغائبين (Absentee Property Law) للعام ١٩٥٠ الذي اعتبر مصادرة أملاك اللاجئين الفلسطينيين، بما فيه أولئك الذين بقوا في إسرائيل وعرفوا بـ «الغائبين الحاضرين» (Present Absentees)، عملية شرعية[٥٤]. ومن ثم، استعملت الحكومة العسكرية أنظمة عديدة لجعل الأراضي العربية ملكاً للدولة، نذكر منها أنظمة «المساحات المغلقة» و«المناطق الأمنية» و«قانون استملاك الأراضي البور» و«أنظمة الدفاع» (الطوارئ) للعام ١٩٤٥[٥٥].

أدت مصادرة نسبة كبيرة من أراضي العرب والتغييرات الاجتماعية الداخلية التي رافقتها، إلى تغيير جذري في اقتصاد العرب، الذي استند إلى حد بعيد إلى العمل المأجور عوضاً عن الزراعة. في حين عملت نسبة ٤٩ بالمئة تقريباً من اليد العاملة العربية في الزراعة في العام ١٩٥٥، تراجعت هذه النسبة إلى ٤٠ بالمئة في العام ١٩٦٧ وإلى ١٧ بالمئة في العام ١٩٧٧ وإلى ٧,٢ بالمئة فقط في العام ١٩٨٩. في العام ٢٠٠٢، عملت نسبة ٨,٥ بالمئة من اليد العاملة العربية في الزراعة. وقد يعود هذا الأمر إلى الركود الاقتصادي الذي أصاب إسرائيل خلال العقد الماضي، والذي دفع باليد العاملة غير المهنية الناشطة في مجال البناء والخدمات إلى العمل في الزراعة لكسب عيشها، ولا سيما في ضوء نسبة البطالة المرتفعة بين السكان العرب[٥٦].

---

(٥٢) Rosenfeld, «The Class Situation of the Arab National Minority in Israel».

(٥٣) Bakir Abu-Kishk, «Arab Land and Israeli Policy,» *Journal of Palestine Studies*, vol. 7, no. 3 (1981), p. 31.

(٥٤) Stanley Cohen and Mohammed Haj Yahia, *Crime, Justice and Social Control in the Israeli Arab Population* (Tel-Aviv: International Center for Peace in the Middle East, 1989).

(٥٥) Sabri Jiryis, «Domination by the Law,» *Journal of Palestine Studies*, vol. 11, no. 1 (Autumn 1981).

(٥٦) تقرير جامعة تل أبيب حول الزراعة، ١٩٧٩، ص ١١؛ الدائرة المركزية للإحصائيات لعام ١٩٩٠، ص ٣٥٢، والدائرة المركزية للإحصائيات لعام ٢٠٠٢، ص ١٣-١٩.

يقع العامل العربي في أسفل السلم العمالي، أي إنه يوظف في مجال الخدمات والبناء إضافة إلى الأعمال اليدوية[٥٧]. تعتبر الأقلية العربية في إسرائيل مجموعة نامية من الناحية الاقتصادية[٥٨]، في حين نجحت طبقة وسطى يهودية واسعة وازدهرت في مجالات مثل الشؤون المالية، الاستيراد/ التصدير، الصناعة والمبادرة الفردية، أياً كان حجمها وخصائصها، إلا أنها طبقة وسطى أنشئت بدعم من الدولة وتستثني العرب من أنشطتها، وإن نجح بعض العرب في الحصول على حصة هامشية في منافعها[٥٩].

لم تبرز أي قاعدة محلية، صناعية كانت أم تجارية في البلدات العربية لتحل محل القاعدة الزراعية. كشف مسح أجري في العام ١٩٨٦ عن وجود ٤٠٠ «ورشة إنتاجية» فقط في البلدات العربية في إسرائيل وغالبيتها ذات مستوى تكنولوجي متدنٍ جداً[٦٠]. تتألف الغالبية الساحقة لورشات الإنتاج من مشاغل صغيرة للصناعات النسيجية ومواد البناء وتوظف ٦ بالمئة من اليد العاملة العربية فقط[٦١].

رغم ارتفاع مستوى الحياة لدى العرب في إسرائيل ظلت الفجوة الكبيرة بينهم وبين الأغلبية اليهودية ثابتة على مر الوقت، لا بل اتسعت في بعض النواحي[٦٢]. وهكذا مع ارتفاع مستوى الحياة ارتفعت أيضاً التبعية الاقتصادية للقوى العاملة العربية باقتصاد الأغلبية اليهودية[٦٣].

خامساً: تحديد الموقع السياسي

بصفتهم مواطنين في إسرائيل، منح العرب منذ البدء حق التصويت في الانتخابات البرلمانية ـ الكنيست، في إطار انتخابات ديمقراطية حرة. إلا أن مشاركتهم في مركز صنع القرار ظلت محدودة إن لم تكن معدومة. فالظروف التي تلت

(٥٧) Lewin-Epstein and Semyonov, «Ethnic Group Mobility in the Israeli Labor Market».

(٥٨) Haim Ben-Shahar and Emanuel Marx, *Arab Cooperation, A Socio-economic Study* (Tel Aviv: Israel Institute for Research and Information, 1972), p. 11 (Hebrew).

(٥٩) Rosenfeld, «The Class Situation of the Arab National Minority in Israel».

(٦٠) Jubran, «Arab Sector Industrialization: Its Integration into the Economy for Advancing the Employment of the Arab University Graduates,» p. 30.

(٦١) المصدر نفسه.

(٦٢) Lewin-Epstein and Semyonov, «Ethnic Group Mobility in the Israeli Labor Market,» p. 350.

(٦٣) Rosenfeld, «The Class Situation of the Arab National Minority in Israel».

إنشاء دولة إسرائيل سهلت عملية السيطرة السياسية على الأقلية العربية. وقد حدا غياب قيادة وطنية وضعف الوعي السياسي لدى المواطنين العرب إلى الترويج لقيادة حمائلية تقليدية محلية. كانت هذه السياسة ترمي إلى السيطرة على السكان العرب برمتهم من خلال بعض القيادات التقليدية مع الحفاظ في الوقت عينه على الانقسامات الداخلية وتأجيجها، للحيلولة دون تشكل هوية قومية جماعية أو أي تقرب من أحزاب اليسار(٦٤).

ولهذا الغرض تم اللجوء إلى الحكم العسكري(٦٥)، وقد سيطر حزب «مباي» (حزب العمل الإسرائيلي وهو الحزب السياسي الحاكم حتى أواخر السبعينيات) على الجهاز العسكري وأحكم قبضته على الوسط العربي. واستثنت الإدارة العسكرية منذ البدء أعضاء القيادة المحلية الذين أبدوا معارضة للسلطة. في حالات عديدة، تم تعيين المخاتير، إضافة إلى أولئك الموجودين، في محاولة لتبديل القيادة وتعزيز نمط التعاون مع السلطات ورفع المنافسة السياسية المحلية بين الفئات المختلفة.

على المستوى القطري، كانت المشاركة الحزبية ضئيلة لدى العرب، ربما لأنهم لم يتحمسوا بشكل خاص للانضمام إلى الأحزاب الموجودة ودخول حلبة السياسة القطرية(٦٦). وعدا عن الحزب الشيوعي الإسرائيلي، فقد كانت جميع الأحزاب الأخرى صهيونية، ولم تقبل بالعرب في صفوفها حتى نهاية الخمسينيات(٦٧).

شكلت القوائم العربية المرتبطة بحزب العمل (المعراخ) إحدى أبرز أدوات ضبط الأصوات العربية من قبل الأحزاب الصهيونية حتى أواخر الستينيات(٦٨). وكانت هذه القوائم وسيلة ناجحة بيد حزب العمل للسيطرة على الأصوات العربية من دون إعطاء العرب أي مكسب سياسي، وذلك من خلال قيادات تقليدية حمائلية وظائفية(٦٩). تم تشكيل هذه القوائم بحيث تعطي صبغة تمثيلية شكلية للقطاعات المختلفة في الوسط العربي من ناحية المناطق الجغرافية والانتماء الطائفي والعائلي،

---

(٦٤) المصدر نفسه.

(٦٥) Abner Cohen, *Arab Border- villages in Israel: A Study of Continuity and Change in Social Organization* (Manchester: Manchester University Press, 1965).

(٦٦) Jacob M. Landau, *The Arabs in Israel: A Political Study* (London: Oxford University Press, 1969).

(٦٧) المصدر نفسه، و Khalil Nakhleh, «The Direction of Local-level Conflict in Two Arab Villages in Israel,» *American Ethnologist*, vol. 2, no. 3 (August 1975).

(٦٨) Landau, Ibid., and Subhi Abu-Gosh, «The Election Campaign in the Arab Sector,» in: Alan Arian, ed., *The Elections in Israel -1969* (Jerusalem: Jerusalem Academic Press, 1972).

(٦٩) Landau, Ibid.

وجمعت بين ٣٠ بالمئة إلى ٥٠ بالمئة من الأصوات العربية (الجدول رقم (١-٧)). ولكن منذ أوائل السبعينيات بدأت هذه القوائم تفقد تأثيرها. فكان أداؤها سيئاً في انتخابات الكنيست العاشرة (عام ١٩٨١) حيث لم ينتخب أحد من أعضائها في البرلمان[٧٠]. واختفت بعدئذٍ من الساحة السياسية القطرية بشكلٍ نهائي.في الوقت عينه، ساهمت عوامل عدة في تعزيز عملية التسييس لدى المجتمع الفلسطيني في إسرائيل، وازداد الميل إلى التنافس على المستوى السياسي القطري. في أوائل السبعينيات، برز وعي وطني حاد في صفوف الفلسطينيين في إسرائيل كان مرده إلى تجديد التواصل بين الفلسطينيين في إسرائيل وأشقائهم في الضفة الغربية وغزة بعد الاحتلال الإسرائيلي في العام ١٩٦٧. هذا بالإضافة إلى بروز الحركة الوطنية الفلسطينية والاعتراف الدولي المتزايد بمنظمة التحرير الفلسطينية ونتائج حرب تشرين الأول/ أكتوبر ١٩٧٣، التي ساهمت في إعادة مشاعر الفخر والكرامة إلى المجتمع الفلسطيني في إسرائيل[٧١].

ولكن على الرغم من عملية التسييس والتوجه البرغماتي المتزايد للأحزاب العربية، ظل العرب خارج حدود الشرعية في الثقافة السياسية الإسرائيلية وحرموا من النفاذ إلى مركز السلطة القطرية. هكذا اقترنت «المحللة الاجتماعية» بعملية «محللة سياسية»، بمعنى حصر هامش التنافس السياسي للعرب داخل المجتمع العربي نفسه.

منذ إنشاء دولة إسرائيل، لم يسمح لأي حزب عربي المشاركة بشكلٍ كاملٍ في التحالف الحكومي، بما فيه التحالفات التي أقامتها الأحزاب اليسارية الصهيونية. نعطي كمثال على ذلك وضع الأحزاب العربية في ظل حكومة رابين ـ بيريز (١٩٩٢-١٩٩٦). بالرغم من أن دعم الأحزاب العربية للائتلاف الحكومي ساهم في تثبيت هذا الائتلاف، إلا أنه لم يسمح لها بدعم الحكومة إلا «من الخارج» كجزء من «الكتلة المانعة» التي منعت حزب الليكود من تشكيل حكومة. لكن هذا الوضع حوّل الأحزاب العربية عملياً إلى «كتلة ممنوعة»، حيث منعت من أي حصة في السلطة، التي كانت حكراً على اليهود[٧٢].

---

(٧٠) Majid Al-Haj and Avner Yaniv, «Uniformity or Diversity: A Reappraisal of the Voting Behavior of the Arab Minority in Israel,» in: Asher Arian, ed., *The Elections in Israel, 1981* (Tel Aviv: Ramot Publishing, 1983).

(٧١) Rekhess, «The Arabs in Israel and the Arabs in the Territories: A Political Linkage and National Solidarity (1967-1988)».

(٧٢) Majid Al-Haj, «The Status of the Palestinians in Israel: A Double Periphery in an Ethno-national State,» in: Alan Dowty, ed., *Critical Issues in Israeli Society*, Praeger Series on Jewish and Israeli Studies (Westport, Conn: Praeger, 2004).

الجدول رقم (١-٧)
أنماط التصويت لدى العرب في إسرائيل على مر الوقت (١٩٤٩ ـ ٢٠٠٣)

الانتخابات	مجموع أصحاب حق الاقتراع في إسرائيل					أحزاب عربية ـ يهودية				قوائم عربية		حزب العمل		مجموع الأحزاب الصهيونية	
						الحزب الشيوعي منذ ١٩٧٧، الجبهة الديمقراطية		الحركة التقدمية							
		الأصوات العربية	بالمئة	الأصوات العربية الصالحة	بالمئة	عدد	بالمئة	عدد	بالمئة	عدد	بالمئة	عدد	بالمئة	عدد	بالمئة
١٩٤٩	٥٠٦,٥٦٧	٣٣,٢٥٠	٦,٦	٢٦,٣٣٢	٧٩	٥,٧٥٠	٢٢	–	–	٧,٣٨٣	٢٨	٣,٦٣٣	١٠	–	–
١٩٥١	٩٣٤,٨٨٥	٦٨,٩١٤	٧,٥	٥٣,٩٨٤	٨٦	٩,٤٣٢	١٦	–	–	٣٢,٢٨٨	٥٥	٦,٧٨٦	١١	١٥,٦٠٠	٢٦
١٩٥٥	١,٠٥٧,٧٩٥	٨٦,٨٩٨	٨,٢	٧٧,٩٧٩	٩٠	١١,٨٤٧	١٥	–	–	٣٧,٧٦١	٤٨	١٠,٨٢٩	١٤	١٨,٠٨٩	٢٣
١٩٥٩	١,٢١٨,٤٨٣	٩٦,٦٠٨	٧,٩	٨١,٧٦٤	٨٥	٨,٨١٣	١١	–	–	٣٤,٣٥٣	٤٢	٨,٠٤٦	١٠	٢١,١٦٤	٢٦
١٩٦١	١,٢٧١,٢٨٥	١٠٤,٨٨٤	٨,٣	٨٦,٨٤٣	٨٣	١٩,٣٠٨	٢٢	–	–	٣٥,٣٧٦	٤٠	٨,٥٥٨	٢٠	٢٥,٤٩٩	٢٩
١٩٦٥	١,٤٩٩,٧٠٩	١٢٩,٩٠٩	٨,٦	١٠٦,٣٤٢	٨٢	٢٤,٦١٨	٢٣	–	–	٣٩,٣٩٤	٣٨	١٣,٣٥٣	١٣	٢٨,٩٦٣	٢٧
١٩٦٦	١,٧٤٨,٧١٠	١٤٦,٨٢٣	٨,٤	١١٧,١٩٠	٨٠	٣٤,٨٥٨	٢٨	–	–	٤٦,٣٧٤	٤٠	٢٠,٧٤٦	١٧	٣٢,٢٠٠	٢٧
١٩٧٣	٢,٠٣٧,٤٧٨	١٧٣,٢٩٢	٨,٥	١٣٣,٠٥٨	٧٧	٤٩,٣٢٦	٣٧	–	–	٣٥,٦٩٩	٢٧	١٧,٠٦٥	١٣	٣٨,٠٠٠	٢٩

يتبـــع

تابـــع

١٩٧٧	٢,٢٣٦,٢٩٣	١٩٨,١٣٧	٨,٩	١٤٥,٢٩٥	٧٤	٧١,٧١٣	٥٠	–	–	٢٣,٥٠٢	١٦	١٦,٣٢٧	١١	٣٠,٧٥٦	٢١
١٩٨١	٢,٤٩٠,٠١٤	٢٤٢,٧٤٨	٩,٨	١٦٤,٨٦٢	٦٨	٦٠,٣٩٧	٣٧	–	–	٢٠,٥٩٠	١٢	٤٧,٣٧٩	٢٩	٧٤,٩٨٨	٤٥
١٩٨٤	٢,٦٥٤,٦١٣	٢٧٦,٩٧٣	١٠,٤	١٩٩,٩٦٨	٧٢	٦٣,٣٩٧	٣٢	٣٥,٢١٤	١٨	الحزب العربي الديمقراطي (منذ عام ١٩٩٦ القائمة الموحدة)		٥١,٥٤٦	٢٦	١٠٠,٩٣٦	٥٠,٤
١٩٨٨	٢,٨٩٤,٠٠٠	٣٤٧,٠٠٠	١٢,٠	٢٤١,٦٠١	٦٩	٨١,٧١٤	٣٤	٣٢,٨٧٩	١٤	٢٦,٣٨٥	١١	٤١,٦٣٦	١٧	١٠٠,٦٢٤	٤٢
١٩٩٢	٣,٤٠٩,٠١٥	٣٥١,٦٤٦	١٠,٣	٢٦١,٠٧٧	٧٤	٦٠,٩٥٤	٢٣,٢	٢٣,٦٧٨	٩,٢	٣٩,٨٦٨	١٥,٢	٥٢,٩٨٣	٢٠,٣	١٣٦,٥٠٣	٥٢,٣
١٩٩٦	٣,٩٣٣,٢٥٠	٤٠٧,٩٢٣	١٠,٣	٣٠٧,٤٩٧	٧٥	١٢٢,٤٣٥	٣٧	–	–	٩٢,٢٤٩	٣٠	٥٠,٧٨٠	١٦,٦	١٠١,٤٦٤	٣٣
١٩٩٩	٤,٢٨٥,٤٢٨	٤٣٧,١١٠	١٠,٢	٣٢١,٤٤٤	٧٣	٧٠,٧١٧	٢٢	٥٤,٦٤٥	١٧	٩٩,٦٤٧	٣١	٢٥,٧١٥	٨	٩٦,٤٣٣	٣٠
٢٠٠٣			١٠,٨	٣٥٧,٥٣٠	٦١	٩٣,٨١٩	٢٦	٧١,٢٩٩	٢٠	٦٥,٥٥١	١٨			١٠٦,٢٩٠	٣٠

التجمع الوطني الديمقراطي

المصـــادر : Majid Al-Haj and Avner Yaniv, «Uniformity or Diversity: A Reappraisal of the Voting Behavior of the Arab Minority in Israel,» in: Asher Arian, ed., *The Elections in Israel, 1981* (Tel Aviv: Ramot Publishing, 1983), p. 143; Majid Al-Haj, *Education, Empowerment and Control: The Case of the Arabs in Israel*, SUNY Series in Israeli Studies (Albany: State University of New York Press, 1995); Asaad Ghanem and Sarah Osatsoki-Lazar, *The Arab Vote for the Fifteenth Knesset* (Givat Haviva: Arab-Jewish Center for Peace, 1999) (Hebrew), and *Statistical Abstract of Israel*, no. 54 ([Jerusalem]: Central Bureau of Statistics, 2003).

أصبح إقصاء العرب السياسي جلياً بما يكفي، خاصة عند مقارنتهم مع المجموعات اليهودية التي تتبع أنماط تعبئة مماثلة، ولا سيما اليهود المتزمتين (الحارديم) والمهاجرين من الاتحاد السوفياتي السابق. لتلك المجموعات ثقل مماثل في التصويت (١١ بالمئة -١٢ بالمئة من الناخبين لكل منها). من الناحية النظرية، يجب أن تتمتع كل مجموعة بموقف تساومي قوي نظراً للطريق المسدود التي وصلت إليها التكتلات السياسية الأساسية المهيمنة (اليمين واليسار الصهيوني) منذ العام ١٩٨٤. في الواقع، لم يستفد من الوضع إلا المتزمتون اليهود والمهاجرون من الاتحاد السوفياتي السابق. على الرغم أن المجموعات الثلاث تتمتع بالأهمية نفسها على صعيد الانتخابات، وأن الأحزاب الرئيسية تبذل قصارى جهدها لجذب ناخبيها، ينقلب الوضع رأساً على عقب غداة يوم الانتخابات عندما يتعلق الأمر بمشاطرة السلطة. حيث سرعان ما يكتشف العرب أنه تم استعمالهم مرة بعد أخرى «كمخزن للأصوات»، مما يسمح بتجاهلهم بعدها، في حين تلتحق المجموعتان الأخريان بالائتلاف الحكومي.

تشكل انتخابات العام ١٩٩٩ مثالاً آخر على هذا الوضع. فحتى وإن دعمت نسبة ٩٥ بالمئة من الناخبين العرب إيهودا باراك، تجاهل هذا الأخير الأحزاب العربية عند تشكيل حكومته وتم إقصاؤهم مرة أخرى إلى وضع «المعارضة الدائمة»[٧٣]. من جهة أخرى، حاز كل من الحزبين الروسيين (Yisrael Ba'aliya) والأحزاب المتزمتة على مقاعد في الحكومة، حتى وإن لم يعرب الأول قط عن دعمه لبراك خلال الحملة وأيد الثاني نتانياهو علناً.

ألقت الأحداث التي رافقت انتفاضة الأقصى في تشرين الأول/ أكتوبر ٢٠٠٠ بظلها على العلاقات اليهودية العربية في إسرائيل. في ٢٨ أيلول/ سبتمبر ٢٠٠٠، نظم الفلسطينيون مظاهرة لمنع شارون (الذي كان حينها عضواً في المعارضة) من الدخول إلى المسجد الأقصى. وقد أدى ذلك إلى اندلاع موجة من المواجهات على نطاق واسع بين الفلسطينيين على جانبي الخط الأخضر، وقوى الأمن الإسرائيلية. أعلنت لجنة المتابعة العليا للجماهير العربية في إسرائيل إضراباً ليوم واحد مع مظاهرات يوم الأحد الواقع في ١ تشرين الأول/ أكتوبر عام ٢٠٠٠. وقد استشهد متظاهر في أم الفحم وأصيب الكثيرون بجروح. منذ ذلك الحين، لم ينفك الوضع يتدهور وانطلقت «هبة الأقصى» داخل الخط الأخضر. امتدت الاضطرابات إلى

(٧٣) Asaad Ghanem and Sarah Osatsoki-Lazar, *The Arab Vote for the Fifteenth Knesset* (Givat Haviva: Arab-Jewish Center for Peace, 1999), (Hebrew).

بلدات عربية عديدة وإلى المدن اليهودية العربية المختلطة. وقوبلت تلك الاحتجاجات بردة فعل عنيفة من جانب قوى الأمن الإسرائيلية، ما أدى إلى مقتل ثلاثة عشر مواطناً عربياً وأصيب المئات بالجروح أو تم توقيفهم. نسفت انتفاضة الأقصى عملية السلام الإسرائيلية ـ الفلسطينية بالكامل. ولا شك أن هذا الوضع سرّع انهيار حكومة باراك ومهد الطريق أمام الفوز الساحق لشارون في انتخابات رئاسة الوزراء التي نظمت في ٦ شباط/ فبراير ٢٠٠١. حيث نال شارون ٦٢,٤ بالمئة من الأصوات مقابل ٣٧,٦ بالمئة لباراك(٧٤).

تميزت هذه الانتخابات بالامتناع الجارف للناخبين العرب عن التصويت، إذ لم يدل سوى ١٨ بالمئة منهم بأصواتهم. كان الإقبال منخفضاً نسبياً في المدن العربية الكبرى التي تشكل محور النشاط العربي السياسي: ١٥,٥ بالمئة في الناصرة و٤ بالمئة في أم الفحم و١,١ بالمئة في سخنين و٦ بالمئة في الطيبة و٨,٤ بالمئة في الطيره(٧٥).

استمر توجه الامتناع عن التصويت لدى العرب خلال انتخابات العام ٢٠٠٣. غير أن تلك الانتخابات اعتمدت النهج القديم القائم على «تصويت واحد»، بعد إلغاء نظام التصويت المنفصل للكنيست ولرئاسة الوزراء الذي اعتمد في العام ١٩٩٦. بالتالي، لم تدخر الأحزاب العربية في الكنيست أي جهد لإقناع الناخبين العرب بالإدلاء بأصواتهم. غير أن إقبال الناخبين العرب لم يسجل سوى نسبة ٦١ بالمئة وهي أدنى نسبة منذ إنشاء دولة إسرائيل. قد يفسر ذلك بفقدان الناخبين العرب ثقتهم في النظام الذي همشهم وفي أعضاء الكنيست العرب الذين لم ينجحوا بإدخال أي تحسن يذكر على وضع السكان العرب على مستوى الحقوق المدنية. كما أن الانقسامات الداخلية بين الأحزاب العربية زادت من إحباط الجمهور العربي وامتناع قسم كبير منه عن التصويت.

تجدر الإشارة إلى أنه وإن تم فرض سياسة «المحللة السياسية» (أي حصر التنافس السياسي على المستوى المحلي داخل الوسط العربي نفسه) على المجتمع الفلسطيني في إسرائيل، غير أن بعض المجموعات السياسية العربية أحجمت طوعاً عن المشاركة في السياسة البرلمانية وتأسست على أنها منظمات خارج البرلمان. نذكر منها «أبناء البلد» والحركة الإسلامية. أعلنت حركة أبناء البلد، التي رفضت حق إسرائيل في الوجود كدولة صهيونية يهودية مراراً وتكراراً، بانعدام شرعية البرلمان

(٧٤) *Maariv*, 9/2/2001 (Hebrew).

(٧٥) **كل العرب** (٩ شباط/ فبراير ٢٠٠١)، ص ٣٢.

الإسرائيلي وانتخاباته[٧٦]. تجدر الإشارة إلى أنه في انتخابات الكنيست للعام ١٩٩٦، قررت حركة أبناء البلد للمرة الأولى خوض تلك الانتخابات في قائمة مشتركة مع التجمع الوطني الديمقراطي (برئاسة عزمي بشارة). غير أن هذه الشراكة لم يكتب لها الدوام، إذ تفككت أثناء الانتخابات التالية (عام ١٩٩٩). أحدث هذا الأمر انقساماً في صفوف أبناء البلد حيث قرر جزء منها مقاطعة الانتخابات، في حين استمر القسم الآخر في المشاركة بالنظام السياسي الرسمي إلى جانب التجمع.

إلا أن حركة أبناء البلد لم تنجح في توسيع قاعدتها بين صفوف السكان العرب وظلت مجموعة مهمشة، حتى على مستوى السياسة المحلية[٧٧]. بخلاف أبناء البلد، نجحت الحركة الإسلامية في الحصول على موقع قوة ونفوذ بين صفوف السكان العرب. رغم مشاركتها في السياسة المحلية، رفضت الحركة الإسلامية المشاركة في الانتخابات البرلمانية بصورة فاعلة. غير أن الحركة الإسلامية لم تقاطع تلك الانتخابات، بل طلبت من أتباعها استعمال حقهم في التصويت أو عدمه[٧٨]. في مقابلة أجريت معه (حزيران/ يونيو، ١٩٩٦) رفض رئيس بلدية أم الفحم السابق ورئيس الجناح الشمالي للحركة الإسلامية الشيخ رائد صلاح، بشكل قاطع ترشح هذه الحركة للانتخابات البرلمانية الإسرائيلية. وأشار الشيخ رائد صلاح إلى أن أحد الأسباب الرئيسية التي تحول دون مشاركة هذه الحركة في الانتخابات البرلمانية الإسرائيلية تكمن في الشريعة الإسلامية التي تمنع الحركات الإسلامية من المشاركة في برلمان غير مسلم.

وقد أدى هذا الموقف إلى انقسام الحركة الإسلامية في إسرائيل سنة ١٩٩٦. حيث إن الجناح الجنوبي برئاسة الشيخ عبد الله نمر درويش (وبعد ذلك برئاسة الشيخ إبراهيم صرصور) أيد مشاركة الحركة الإسلامية في الانتخابات البرلمانية الإسرائيلية. وقد شكل الجناح الجنوبي في الحركة الإسلامية القائمة العربية الموحدة بالتحالف مع الحزب الديمقراطي العربي. بينما عارض المشاركة في الانتخابات كما أسلفنا الجناح الشمالي للحركة الإسلامية برئاسة الشيخ رائد صلاح والشيخ كمال خطيب.

ما هو تأثير الواقع الاجتماعي والاقتصادي والسياسي للمجتمع الفلسطيني في

---

(٧٦) Al-Haj and Yaniv, «Uniformity or Diversity: A Reappraisal of the Voting Behavior of the Arab Minority in Israel».

(٧٧) Smooha, *Arabs and Jews in Israel*, vol. 1: *Conflicting and Shared Attitudes in a Divided Society*, p. 108.

(٧٨) *Haaretz*, 14/5/1992, (Hebrew).

إسرائيل على نظامه التربوي؟ هل تنعكس علاقات القوة في المجتمع العام في إسرائيل على جهاز التعليم؟ ما هو دور التعليم في عملية التغيير الاجتماعي التي مرت بها أقلية وطنية مغلوبة حققت تغييراً اجتماعياً ملحوظاً على المستوى الفردي المحلي، إنما ظلت مقيدة على المستوى الوطني الجماعي؟ وهل يعد التعليم الرسمي محركاً أم كابحاً للتغيير الاجتماعي؟

من أجل الإجابة عن تلك الأسئلة، سنتطرق إلى وضع النظام التربوي قبل العام ١٩٤٨ لننتقل بعدها إلى تحليل مقارن مفصل للنظام التربوي لدى العرب مقارنة مع اليهود بعد إنشاء دولة إسرائيل.

الفصل الثاني

وضع التعليـــم أثنـــاء العهـــد العثمانـــي
وفتـــرة الانتـــداب البريطانـــي

أولاً: العهد العثماني

تولت الحكومة العثمانية للمرة الأولى مسؤولية الخدمات التربوية في الإمبراطورية في العام ١٨٤٦ عندما أصدر قانون خاص يرمي إلى إضفاء الطابع المؤسساتي على التعليم المجاني وتعيين المدرسين العلمانيين المحترفين، إضافة إلى المدرسين من رجال الدين. في حين اقتصر النظام التربوي سابقاً على علوم الدين. احتوى النظام الجديد على مواد مثل القراءة والكتابة والقواعد والرياضيات والجغرافيا والتاريخ(١).

قطع شوط مهم في العام ١٨٦٩ مع إصدار قانون خاص يتعلق بالتعليم الابتدائي والثانوي(٢). فأصبحت المدارس الثانوية والصفوف العالية في المرحلة الابتدائية في الإمبراطورية خاضعة لإدارة كل ولاية ولموظفين ذوي كفاءات تربوية(٣). خضعت المدارس الابتدائية الدنيا في القرى والمدن إلى إدارة لجان محلية حصلت على دعم من الحكومة العثمانية. وكانت مدة التعليم الرسمية في هذه المدارس أربعة أعوام يوفر خلالها التعليم الديني. كان التعليم يتم باللغة التركية واعتبرت اللغة العربية لغة ثانوية(٤). أما مدارس التعليم العالي فاقتصر وجودها على عاصمة الإمبراطورية وكانت ذات توجه عسكري(٥). في العام ١٨٨٢، حصل النظام التربوي على زخم إضافي عند إصدار الحكومة قانوناً خاصاً ينص على تخصيص عائدات الأوقاف لتطوير

---

(١) أحمد سراج الدين، **تطور الحركة التعليمية وتطورها في سوريا ولبنان خلال القرن التاسع عشر** ([د.م.: د.ن.]، ١٩٥١).

(٢) Abdulqadir Mohammad Yousuf, «The British Educational Policy in the Arab Public Schools of Palestine during the Mandatory Period,» (Ph. D. Dissertation, Indiana University, 1956), p. 93.

(٣) المصدر نفسه.

(٤) Sami Khalil Mari, *Arab Education in Israel*, Contemporary Issues in the Middle East (Syracus, NY: Syracuse University Press, 1978), p. 9, and Humphrey Bowman, *Middle -East Window*, with an Introduction by Sir Ronald Sorrs (London; New York: Longmans Green, 1942).

(٥) Joseph S. Szyliowicz, *Education and Modernization in the Middle East* (Ithaca, NY: Cornell University Press, 1973).

المدارس، وأصدرت ضريبة خاصة للغاية نفسها[٦].

مع بداية القرن العشرين، كان النظام التربوي العثماني قد شهد تحولات أساسية لعل أبرزها قانون التعليم الابتدائي الإلزامي المعتمد في العام ١٩١٣[٧]. وتم اجتياز خطوة أخرى نحو علمنة النظام التربوي عندما وضعت المدارس الدينية تحت سلطة وزارة التربية المباشرة[٨].

ثانياً: المنهاج

اتبعت المدارس الرسمية العثمانية المنهاج الفرنسي[٩]. فبما أنهم افتقروا إلى منهاج خاص بهم، اكتفى العثمانيون باعتماد النموذج الفرنسي، أي إن الكتب الفرنسية كانت تترجم إلى اللغة التركية ويتم اعتماد المعايير الفرنسية[١٠].

لغاية العام ١٩٠٨، اعتمدت مدارس الإمبراطورية منهاجاً واحداً فرضته وزارة التربية في إسطنبول. كانت تنشر التعديلات مرة في السنة وباللغة التركية في كتاب الحكومة السنوي، وكان التعليم يتم باللغة التركية في حين همشت اللغة العربية في غالبية المدارس.

منذ البدء، لاقى استخدام اللغة التركية كوسيلة للتعليم معارضة النخبة العربية المثقفة في فلسطين التي طالبت بمنهاج عربي للمدارس العربية. تسارعت هذه الوتيرة مع بداية القرن العشرين، إنما من دون أن تطرأ أي تغييرات ملموسة إلى أن نظمت التظاهرات الجماهيرية في دمشق وبيروت، وترافقت بإضرابات عامة في مناطق عربية مختلفة في الإمبراطورية العثمانية، بما في ذلك فلسطين. في العام ١٩١٣، وافقت الحكومة العثمانية على إدخال تغييرات واسعة النطاق على منهاج المدارس العربية نذكر منها: استعمال اللغة العربية كوسيلة للتعليم في المدارس الابتدائية شرط أن تكون اللغة التركية اللغة الثانية، وإنشاء مدارس ثانوية جديدة تكون فيها اللغة العربية لغة التعليم في حين ظلت اللغة التركية اللغة الرسمية في المدارس القديمة.

وتنفيذاً لشروط هذا الاتفاق، شكلت الحكومة العثمانية لجنة خاصة سعت إلى

---

(٦) انظر سميح الخالدي في: **مجلة دار المعلمين** (٣٠ تشرين الثاني/ نوفمبر ١٩٢٥).

(٧) Szyliowicz, Ibid., p. 167.

(٨) المصدر نفسه.

(٩) المصدر نفسه.

(١٠) Yousuf, «The British Educational Policy in the Arab Public Schools of Palestine During the Mandatory Period,» p. 92.

ترجمة المنهاج الرسمي من دون تأخير إلى اللغة العربية. وأحضرت بعض الكتب من دول عربية أخرى من أجل تلبية حاجات المدرسة. غير أن اندلاع الحرب العالمية الأولى وضع حداً لهذه الإصلاحات. استمر استخدام اللغة التركية خلال الحرب في جميع المناطق العثمانية حتى انهيار الإمبراطورية العثمانية[١١] .

كان مستوى التعليم متدنياً نسبياً حتى بحلول نهاية العهد العثماني (١٩١٤-١٩١٧). افتقرت غالبية المدارس إلى المباني والتجهيزات الضرورية والمعلمين المحترفين، حتى وإن تمتعت بعض المناطق بمدارس جيدة نسبياً قد تؤمن تحصيلاً تربوياً مرضياً، كما يظهر ذلك في تقرير محمد رفيق ومحمد بهجت (١٩١٧) اللذين جالا على المدارس العربية في شتى أنحاء فلسطين:

كان ثمة ٥٣ مدرسة للذكور في نابلس استقبلت ٧١٢ تلميذاً، و٣٠ مدرسة للبنات استقبلت ٤٠٠ تلميذة. أظهرت الاستقصاءات التي أجريناها أن حوالى ٢٠ بالمئة من التلامذة المسجلين تغيبوا عن المدرسة بسبب الفقر والحاجة إلى العمل كمصدر عيش للعائلة. يشتهر سكان نابلس بطموحهم وتوقهم إلى العلم. وقد أرسل ٣٠٠ طالب من نابلس لمتابعة دراستهم في بيروت ومصر وأوروبا. ولكن، تجدر الإشارة إلى أن النظام التربوي في نابلس، ولا سيما في القرى المحيطة ضعيف جداً. ويمكن القول إنه ما من مدرسة من أصل المدارس الـ ٤٩ في القرى تضطلع بالدور المناسب على مستوى التعليم والتثقيف. يعاني جميع المعلمين في هذه المدارس جهلاً مطبقاً والشيء الوحيد الذي يهمهم هو أجرهم. على سبيل المثال، سجلت مدرسة قرية بلاطة ١٥-٢٠ تلميذاً فقط، في حين سجلت مدرسة عسكر ٥ تلامذة فقط. في قرية سلفيت التي يسكنها ٣،٠٠٠ نسمة، كان هنالك ٧-٨ تلميذات في مدرسة البنات. . .»

كان الوضع مماثلاً في منطقتي الناصرة وعكا. وتعرض الوضع في حيفا لانتقاد لاذع:

هنالك ١٢ مدرسة في منطقة حيفا، منها ٣ في مدينة حيفا. الوضع في مدينة حيفا مُذرٍ. ففي حين يبلغ عدد السكان ١٠,٠٠٠ نسمة، لا يتعدى عدد التلامذة في المدرسة الأساسية في المدينة الـ ٤٢ تلميذاً. يعد هذا الوضع مؤلماً مقارنة مع النظام التربوي المزدهر الذي أرساه اليهود والألمان وغيرهم من الشعوب الأجنبية. المنطقة الوحيدة التي تتمتع بنظام تربوي مرضٍ هي منطقة طولكرم حيث يميل أهل المنطقة

(١١) ساطع الحصري [أبو خلدون]، **نظرة في الثقافة العربية** (القاهرة: جامعة الدول العربية، ١٩٤٦)، ص ١٠.

إلى الإنجازات التربوية. وتعد رغبة التلامذة في متابعة دراستهم مشجعة. تفد غالبية التلامذة الـ ٢٥٠ الذين يدرسون في طولكرم من القرى المجاورة، ويبيت حوالى ٥٠-٦٠ تلميذاً منهم في المتاجر المحلية في جوار المدارس. فهم مستعدون لمواجهة جميع الصعوبات للتعلم[١٢] . . .

ثالثاً: التعليم الخاص

كانت مدارس الحكومة العثمانية موجهة بشكل شبه حصري إلى السكان المسلمين. فقد أنشأت الطوائف المسيحية واليهودية مؤسساتها التربوية الخاصة بالاستفادة من نظام الملة. يرقى هذا النظام إلى مفهوم الذمة الإسلامي الذي اعترف باليهود والمسيحيين على أنهم «أهل الكتاب»، ومنحهم وضع الأقليات المحمية، ما يعني أن هذه المجموعات الدينية غير المسلمة لها حق الحفاظ على استقلاليتها الدينية والإثنية وعلى فرادة هويتها[١٣].

علاوة على نظام الملة، سخرت المدارس المسيحية الامتيازات الخاصة التي منحتها الإمبراطورية إلى رعايا البلدان الأوروبية لإرساء أسس نظام تربوي أجنبي أكثر تطوراً في فلسطين[١٤].

في الواقع، استفاد اليهود والمسيحيون إلى حد بعيد من الأنظمة العثمانية، فطوروا عدداً كبيراً من مدارسهم التي أسست في بادئ الأمر كمؤسسات دينية لتصبح مؤسسات تربوية حديثة. واستندت مناهجها إلى المناهج الأوروبية، وكانت بعيدة كل البعد عن المنهاج العثماني القديم، حيث تمتعت كل مجموعة بحرية اختيار لغة التعليم، ولم يقع خيار أيّ منها تقريباً على اللغة التركية[١٥].

بالتالي، وجد المسلمون أنفسهم في وضع صعب، إذ اقتصرت خياراتهم على المدارس المتخلفة الواقعة تحت سيطرة الأوقاف والنظام الرسمي التركي، الذي استخدم اللغة التركية كوسيلة للتعليم. فتعين على كل من رغب في تعلم اللغة العربية التردد إلى المدارس المسيحية، ما قد يفسر سرعة انتشار تعليم اللغة العربية الحديثة بين

---

(١٢) محمد رفيق ومحمد بهجت، **ملاحظات علمية ـ ولاية بيروت، القسم الجنوبي** ([د.م.: د.ن.]، ١٩١٧)، ص ١٨٢ ـ ١٨٤.

(١٣) Kemal Karpat, «The Ottoman Ethnic and Confessional Legacy in the Middle East,» in: Milton J. Esman and Itamar Rabinovich, eds., *Ethnicity, Pluralism and State in the Middle East* (Ithaca, Ny; London: Cornell University Press, 1988).

(١٤) سراج الدين، **تطور الحركة التعليمية وتطورها في سوريا ولبنان خلال القرن التاسع عشر.**

(١٥) الحصري، **نظرة في الثقافة العربية.**

صفوف المسيحيين، مقارنة مع المسلمين وكون عدد كبير من الشعراء والكتاب العرب خلال العهد العثماني من المسيحيين، حتى وإن شكل المسيحيون أقلية صغيرة[١٦].

ساهمت المدارس الأجنبية أيضاً في إعادة اللغة العربية إلى الواجهة. فقد ركزت مدارس الإرساليات على اللغة العربية بدعم من البلدان الأوروبية التي تنتمي إليها، بهدف توثيق العرى التي تجمعها بالشعب العربي. غير أن بعض هذه المدارس لم يقبل سوى بالتلامذة غير المسلمين[١٧]. ورغم أن مدارس الإرساليات شددت بشكل أساسي على المسائل التربوية والثقافية، إلا أنها لم تكن مجردة من النيات السياسية، لعل أهمها تعزيز نفاذ الدول الغربية إلى الشرق الأوسط. بالتالي وعلاوة على اللغة العربية، أعطيت أهمية كبرى إلى لغة البلد الأوروبي الراعي[١٨].

في ما يتعلق بالمدارس اليهودية، لاحظ أبكاريوس (Abcarius) أنه منذ البدء، «أبدى اليهود نيتهم في إدارة مدارسهم الخاصة مع أدنى تدخل ممكن من جانب الحكومة... فمن الواضح أنهم أرادوا حينها، كما هي الحال اليوم، إدارة مدارسهم وفقاً لحدود قومية من أجل إنتاج رجال ونساء مناسبين للدولة التي يرغبون في إنشائها في أرض الميعاد. وأدركوا أن المدارس اليهودية العربية المختلطة ستميل إلى الحل الوسط، ما سيطيح بالطابع اليهودي الذي يميز وطنهم القومي وبالتالي، يجدر تفاديها»[١٩].

كان الحضور العربي في المدارس أثناء العهد العثماني متدنياً جداً. وأفاد أبكاريوس أنه في العام ١٩١١، كان عدد السكان في سن التعليم ٣٨،٠٥٣ من الذكور و٣٥،٥٨٤ من الإناث. «تعلّم في المدارس الحكومية ٦،١٠٤ صبيان و١،٥٠٤ بنات، في حين تعلّم في المدارس الخاصة والأجنبية ٦،٩٧٤ صبياً و٢،٦٧٣ بنتاً. وهكذا كان الوضع مؤسفاً حيث حرم ٢٥،٠٠٠ صبي و٣١،٤٠٠ بنت من فرصة تعلم الأبجدية...».

وفقاً لهذا التقرير، لم يتردد سوى ٣٤ بالمئة من الصبيان و١٢ بالمئة من البنات في سن التعلّم إلى المدارس الحكومية أو الخاصة. حققت هذه الأخيرة تقدماً لافتاً وجذبت عدداً أكبر من التلامذة، ولاسيما البنات منهم. إضافة إلى ذلك، كانت المدارس

---

(١٦) المصدر نفسه، ص ١٢.

(١٧) المصدر نفسه.

(١٨) Mari, *Arab Education in Israel*, p. 11.

(١٩) M. F. Abcarius, *Palestine Through the Fog of Propaganda*, With An Introduction by Major-General Sir E. L. Spears (London: Hutchinson and Co, 1946), p. 102.

الخاصة أكثر تطوراً من المدارس الرسمية مع معلمين أكثر كفاءة وظروف عمل أفضل[٢٠].

في أواخر العهد العثماني، تمّ تأسيس بعض المدارس الإسلامية الخاصة في فلسطين، حتى وإن كانت غالبيتها من نوع «الكتّاب» وعملت في الجوامع أو المباني العامة. درس حوالى ٥٠ بالمئة من التلامذة المسلمين في هذه المدارس (الجدول ٢-١) واستحوذ التعليم الديني على الجزء الأكبر من المنهاج. لربما كان أبرز إنجازات تلك المدارس استخدام اللغة العربية كوسيلة للتعليم، ما يعني أنها لم تحصل على أي مساعدة من الدولة وأنها لم تخضع لرقابتها[٢١].

الجدول رقم (٢ ـ ١)
المدارس، التلامذة والمعلمون في المدارس الحكومية والمدارس (العربية الإسلامية) الخاصة في فلسطين بحلول نهاية العهد العثماني (١٩١٤-١٩١٥)

نوع المدرسة	عدد المدارس	عدد المعلمين	عدد الصبيان	عدد البنات	المجموع	السكان في سن التعلّم	الحضور في المدارس (بالمئة)
حكومية	٩٨	٢٣٤	٥,٨٤٨	١,٤٠٠	٧,٢٤٨		
إسلامية خاصة	٣٧٩	٤١٧	٨,٥٧٤	١٣١	٨,٧٠٥		
المجموع	٤٧٧	٦٥١	١٤,٤٢٢	١,٥٣١	١٥,٩٥٣	٧١,٩٣٣	٢٢,٢

المصدر: Abdul Latif Tibawi, *Arab Education in Mandatory Palestine: A Study of Three Decades of British Administration* (London: Luzac, 1956), p. 20 and 270.

رابعاً: فترة الانتداب البريطاني

شهد النظام التربوي العربي تطوراً بارزاً خلال فترة الانتداب. لكن على الرغم من وجود بعض العناصر النوعية، كان هذا التطور كمياً بشكل أساسي. في أوائل العشرينيات، كان عدد التلامذة العرب ٣٠،٦٨١ تلميذاً فقط وارتفع بـ٥٠٠ بالمئة في غضون ٢٧ عاماً ليصل إلى ١٥٠،٠٠٠ في نهاية فترة الانتداب. وهذه الزيادة في عدد الطلاب تفوق بأربعة أضعاف الزيادة في إجمالي عدد السكان في فلسطين.

(٢٠) المصدر نفسه.

(٢١) Abdul Latif Tibawi, *Arab Education in Mandatory Palestine: A Study of Three Decades of British Administration* (London: Luzac, 1956), p. 20.

يظهر الجدول رقم (٢-٢) أن الزيادة في عدد التلامذة في المدارس الحكومية تفوق الزيادة في المدارس الخاصة. ففي حين شكل التلامذة في المدارس الخاصة نصف مجموع الطلاب العرب في أوائل فترة الانتداب، تراجع هذا العدد في نهاية هذه الفترة ليبلغ ثلث هذا المجموع فقط.

الجدول رقم (٢ ـ ٢)
تطور النظام التربوي للسكان العرب في فلسطين خلال فترة الانتداب
بحسب إدارة المدرسة

السنة الدراسية	عدد التلامذة في المدارس الرسمية (الحكومية)	عدد التلامذة في المدارس الخاصة	المجموع
١٩٢٢/١٩٢١	١٦,٤٤٢	١٤,٢٣٩	٣٠,٦٨١
١٩٢٩/١٩٢٨	٢١,٢٥٩	١٨,٨٤٣	٤٠,١٠٢
١٩٣٢/١٩٣١	٢٤,٨٣٧	٢٣,٢٢٧	٤٨,٠٦٤
١٩٣٩/١٩٣٨	٥٠,٠٢٠	٣٣,٢٣٣	٨٣,٢٥٣
١٩٤٢/١٩٤١	٥٦,٥٥٨	٣٥,٠٠٣	٩١,٥٦١
١٩٤٥/١٩٤٤	٧١,٦٦٢	٣٦,٦٧٣	١٠٨,٣٣٥
١٩٤٨/١٩٤٧(*)	١٠٣,٠٠٠	(غير معروف)	١٥٠,٠٠٠

ملاحظة: (*) نظراً لعدم توافر أرقام دقيقة حول عدد التلامذة في المدارس الخاصة في العام ١٩٤٧-١٩٤٨، جاء إجمالي عدد التلامذة لهذا العام على سبيل التقدير.

المصادر: المصدر نفسه، ص ٢٧٠-٢٧١، و Nabil Badran, *Education and Modernization in Palestine, 1918-1948*, Palestine Monograph; no. 63 (Beirut: Palestine Liberation Organization Research Center, 1969), p. 121.

تجدر الإشارة إلى أن الغالبية الساحقة للمدارس الرسمية كانت ابتدائية. خلال السنوات الخمس عشرة الأولى لحكومة الانتداب، لم يكن هنالك سوى مدرسة رسمية واحدة ذات صفوف ثانوية كاملة (الكلية العربية). أما المدارس الثانوية الأخرى، فلم تشتمل سوى على الصفين الأولين في المرحلة الثانوية[٢٢].

بحلول العام ١٩٣٠، لم يكن هنالك سوى ٢٥ صفاً في المدارس الرسمية الثانوية مع ٣٥٣ تلميذاً. ارتفع هذا العدد إلى ٩٥٩ تلميذاً في العام ١٩٤٤/ ١٩٤٥،

(٢٢) المصدر نفسه.

وكان هنالك ٩٨ تلميذاً في المرحلة فوق الثانوية.

بالتالي، جاء الإسهام الأساسي في التعليم الثانوي من المدارس الخاصة حيث انخرط حوالى ٢،٦٥٠ تلميذاً في العام ١٩٤١/ ١٩٤٢ في الصفوف الثانوية. وتجدر الإشارة إلى أن البنات في المدارس الرسمية لم يشكلن سوى ١٨ بالمئة من عدد التلامذة مقابل ٤٣ بالمئة في المدارس الخاصة(٢٣).

يمكن تقسيم المدارس الخاصة إلى ثلاث مجموعات رئيسية وهي: المدارس الإسلامية، المدارس المسيحية ذات الإدارة الأجنبية والمدارس المسيحية ذات الإدارة المحلية. حتى نهاية العهد العثماني، ظلت المدارس الخاصة الإسلامية متخلفة عن المدارس الخاصة المسيحية واليهودية التي سمح لها، كما ذكر أعلاه، بالإشراف بشكلٍ مستقلٍ على مؤسساتها التربوية والثقافية الخاصة. تولت حكومة الانتداب مسؤوليةً النظام الرسمي العثماني برمته وأناطته بوزارة التربية(٢٤).

أبصرت غالبية المدارس الخاصة الإسلامية النور أثناء فترة الانتداب على يد المجلس الإسلامي الأعلى في العام ١٩٢١. أسس هذا المجلس عدداً كبيراً من المدارس الابتدائية والثانوية والفنية والدينية ضمن فترة وجيزة(٢٥). ارتفع عدد هذه المدارس من ٤٢ في العام ١٩٢١/ ١٩٢٢ ليصل إلى أوجه في العام ١٩٣٨/ ١٩٣٩، أي ١٨١ مدرسة. عقب الثورة العربية في العام ١٩٣٦-١٩٣٩، تراجع عدد المدارس الإسلامية ليصل إلى ١٣٥ مدرسة في العام ١٩٤٥ مع ١٤،١٦٩ طالباً وطالبة. والمثير للاهتمام هو أن المدارس المسيحية نحت المنحى عينه، أي إن عددها بدأ يتراجع في أواخر الثلاثينيات انظر (الجدول رقم (٢ ـ٣)).

حدد المجلس الإسلامي الأعلى منهاج المدارس الإسلامية وأشرف عليه. اشتمل هذا المنهاج على مواضيع دينية، ولكنه كان علمانياً بوجه عام وشددت المدارس على القومية وذلك ليس بشكل مستقل، إنما باعتبارها جزءاً لا يتجزأ من الدين الإسلامي(٢٦).

---

(٢٣) Nabil Badran, *Education and Modernization in Palestine, 1918-1948*, Palestine Monograph; no. 63 (Beirut: Palestine Liberation Organization Research Center, 1969), p. 132-133.

(٢٤) Noah Nardi, *Education in Palestine, 1920-1945* (New York: Zionist Organization of America, 1945), p. 22.

(٢٥) Tibawi, *Arab Education in Mandatory Palestine: A Study of Three Decades of British Administration*, p. 183.

(٢٦) المصدر نفسه، ص ١٨٣.

الجدول رقم (٢-٣)
تطور النظام التربوي الخاص لدى المسلمين والمسيحيين
خلال فترة الانتداب (١٩٢١-١٩٤٥)

السنـــة	المدارس الإسلاميـة			المدارس المسيحيـة			إجمالي عدد التلامذة في المدارس العربية الخاصة
	المدارس	المعلمون	التلامذة	المدارس	المعلمون	التلامذة	
١٩٢٢/١٩٢١	٤٢	١١٤	٢،٢٨٧	١٣٩	٦٦٨	١١،٩٥٧	١٤،٢٣٩
١٩٢٩/١٩٢٨	٧٥	١٩٥	٤،٧١٩	١٦٢	١،٠٢٣	١٤،١٢٤	١٨،٨٤٣
١٩٣٢/١٩٣١	١٥٧	٣٣٠	٩،١٢٧	١٥١	١،٠٦١	١٤،١٠٠	٢٣،٣٣٧
١٩٣٩/١٩٣٨	١٨١	٤٤١	١٤،٠٧٦	١٩٢	١،٣٥٥	١٩،١٥٧	٣٣،٢٣٣
١٩٤٢/١٩٤١	١٧٧	٤٦٧	١٤،٦٣٩	١٨٩	١،٣٣١	٢٠،٣٦٤	٣٥،٠٠٣
١٩٤٥/١٩٤٤	١٣٥	٤٣٢	١٤،١٦٩	١٨٢	١،٤٦٨	٢٢،٥٠٤	٣٦،٦٧٣

المصدران: المصدران نفسهما، ص ٢٧١، و١٢١ على التوالي.

كانت الغالبية الساحقة للمدارس الإسلامية مدارس ابتدائية ولم يكن هنالك سوى مدرستين ثانويتين إسلاميتين خلال فترة الانتداب، كلتاهما في القدس. اقتصرت **أولاهما** على التعليم الديني في البداية، إنما تحولت تدريجياً إلى مدرسة ثانوية عادية، وقدمت **الثانية** صفوفاً مهنية لغاية المرحلة الأولى من التعليم الثانوي[٢٧].

تمت المحافظة على المدارس المسيحية الأجنبية التي مولتها بلدان أوروبية مختلفة مثل فرنسا وألمانيا وإنكلترا وإيطاليا والسويد، إضافة إلى الولايات المتحدة. في أواخر العشرينيات، كان هنالك ١٠٤ مدارس أجنبية، منها ٣٨ فرنسية و٢١ ألمانية و٢٠ إنكليزية و١٣ إيطالية و٩ أمريكية و٢ يسوعيتان وواحدة سويدية.

كانت المدارس الفرنسية الأكبر من حيث العدد والتلامذة[٢٨]. باستثناء المدارس الروسية التي تم إقفالها بعد الثورة البلشفية في العام ١٩١٨، ظلت جميع المدارس

(٢٧) Anat Rosenberg, «The Development of Arab Education in Israel,» (Unpublished MA Thesis, Department of Middle Eastern History, Haifa, 1985), p. 9 (Hebrew).

(٢٨) *Report of Palestine and Trans Jordan, 1934* (London: [n.pb.], 1934), p. 74.

المسيحية الأخرى في فلسطين التي أسست في العهد العثماني تمارس نشاطها خلال فترة الانتداب البريطاني[٢٩].

علاوة على المدارس الأجنبية، احتفظت الطوائف المسيحية البروتستانتية والأرثوذوكسية والكاثوليكية بنظام تربوي مسيحي محلي. في أواخر العشرينيات، انخرط حوالى ٦٠ بالمئة من التلامذة في المدارس الكاثوليكية و٢٦ بالمئة منهم في المدارس البروتستانتية و١٤ بالمئة في المدارس الأرثوذوكسية[٣٠].

لم تسجل الفوارق في مستوى التعليم بين اليهود والعرب فحسب، بل أيضاً بين المجموعات العربية المختلفة، ولا سيما بين المدنيين والريفيين، وبين المسيحيين والمسلمين. وكان المسلمون في فلسطين أكثر المتضررين مقارنة مع المسيحيين واليهود. لغاية أواسط العام ١٩٣٥، لم يذهب سوى ٢٠ بالمئة من الأولاد المسلمين الذين هم في سن التعليم (٥-١٥ عاماً) إلى المدرسة مقابل ٨٠ بالمئة تقريباً للأولاد اليهود والمسيحيين. (الجدول رقم (٢ ـ٤)).

تنبع تلك الفوارق بشكل أساسي إلى النفاذ غير المتكافئ للمجموعات المختلفة إلى فرص التعليم. كان السكان المسلمون في غالبيتهم ريفيين وعاشوا في القرى التي افتقرت إلى النظام المدرسي. من أصل ٨٠٠ قرية في العام ١٩٤٥/ ١٩٤٦، لم تتمتع سوى ٤٣٢ منها بمدارس، وكان معظمها غير كامل في ما يتعلق بالصفوف الابتدائية[٣١]. في العام نفسه، تردد ٨٥ بالمئة من الذكور و٦٥ بالمئة من الإناث في المدن إلى المدارس مقابل ٦٥ بالمئة و١٠ بالمئة في القرى. وفي القرى التي سجلت وجوداً للمدارس، فاقت نسبة الطلبات المقبولة نسبتها في المدن، أي ٧٩ بالمئة مقابل ٤٩ بالمئة[٣٢]. كانت فترة حضور التلامذة المسلمين، كونهم سكاناً ريفيين، أقصر من فترة حضور المسيحيين واليهود الذين اتبعوا النظام المدني حيث بلغت فترة الحضور ٦ سنوات مقابل ٤-٥ سنوات في القرى[٣٣].

---

(٢٩) Rosenberg, Ibid.

(٣٠) *Report of Palestine and Trans Jordan, 1934*, p. 73.

(٣١) Ylana N. Miller, *Government and Society in Rural Palestine, 1920-1948*, Modern Middle East Series; no. 9 (Austin, TX: University of Texas Press, 1985), p. 98.

(٣٢) المصدر نفسه.

(٣٣) Palestine Royal Commission (Peel Committee), Memorandum Prepared by the Government of Palestine, London, 1937, p. 118.

الجدول رقم (٢ـ٤)
الحضور في المدارس في فلسطين للسنة المدرسية ١٩٣٥ ـ ١٩٣٦
بحسب الانتماء الديني

المجموعة الدينية	إجمالي عدد السكان في سن التعلّم (٥-١٥ عاماً)	إجمالي عدد الأولاد في الـ ٥-١٥ من المترددين إلى المدارس	الأولاد في الـ ٥-١٥ من عمرهم الذين يترددون إلى المدرسة (بالمئة)
المسلمون	٢٢٥،٠٠٠	٤٤،٨٠٠	٢٠,٠
المسيحيون	٢٢،٠٠٠	١٧،٢٠٠	٧٨,٠
اليهود	٥٥،٠٠٠	٤٤،٥٠٠	٨١,٠
المجموع	٣٠٢،٠٠٠	١٠٦،٥٠٠	٣٥,٠

المصـــدر: Palestine Royal Commission (Peel Committee), Memorandum Prepared by the Government of Palestine, London, 1937, p. 118.

لطالما عول المسلمون على الخدمات والمنشآت المدرسية الحكومية[٣٤]. يستفاد من تقرير اللجنة الملكية الفلسطينية أن حكومة الانتداب فشلت رغم جهودها، في تلبية الطلب المتنامي على الخدمات المدرسية[٣٥]. بالإضافة إلى ذلك، فإن أحد الأسباب الرئيسية للفروقات بين المجموعات الدينية، يعود إلى البنية التقليدية للسكان الريفيين المسلمين في فلسطين الذين لم يستجيبوا للطلبات الداعية إلى تعليم النساء على الرغم من التحول التدريجي في توجههم[٣٦].

خامساً: السياسة الرسمية

استند الحكم البريطاني في فلسطين إلى خبرة طويلة في مجال الاستعمار، وعليه أدركت حكومة الانتداب منذ البدء أهمية التحكم بالنظام التربوي. في حين كان المسؤولون البريطانيون مقتنعين بضرورة وجودهم بالنسبة إلى السكان المحليين، تعهدوا في الوقت عينه بإحكام سيطرتهم على هؤلاء السكان[٣٧].

---

(٣٤) Tibawi, *Arab Education in Mandatory Palestine: A Study of Three Decades of British Administration*.

(٣٥) Palestine Royal Commission (Peel Committee), Memorandum Prepared by the Government of Palestine, London, 1937, p. 118.

(٣٦) المصدر نفسه.

(٣٧) Miller, *Government and Society in Rural Palestine, 1920-1948*.

استندت السياسة البريطانية في فلسطين إلى نموذج النظام التكيفي الذي يصفه زايليوفيتس (Szyliowitz)[٣٨] على أنه «مناهّض للتغيير . . . تنصب جميع الجهود باتجاه الحفاظ على البنى والقيم والمعتقدات وأنماط التفاعل التقليدية، ويتم إدماج التجديدات المطلوبة في النظام الاجتماعي لتقليص حدة أي تغيير محتمل في طريقة العيش».

لم تنظر حكومة الانتداب قط إلى التعليم على أنه محرك للتغيير الاجتماعي، وقامت سياستها على تعزيز القيم والمعايير التقليدية، كما يتجلى ذلك من منهاج المدارس الرسمية حيث تم التشديد على التعليم الديني لنسف التعليم الوطني[٣٩]. بهذه الطريقة، سعت سلطات الانتداب البريطانية إلى «تحصين» السكان العرب ضد المشاعر القومية التي كانت تهدد مفهومها للنظام والاستقرار، وأملت في أن تنقل لهم ما اعتبرته قيماً شاملة[٤٠]. تبعاً لهذه السياسة، استثني التاريخ المعاصر من المنهاج الرسمي[٤١].

اعتبر العرب أن السياسة الانتدابية هي سياسة تجهيل[٤٢]. بالتالي، ناضلت القيادة العربية ليس في سبيل نشر التعليم وحسب، بل أيضاً من أجل ضمان نوعية المحتوى. وجه يوسف عبد القادر[٤٣] انتقاداً لاذعاً إلى المنهاج المعتمد في المدارس الرسمية، وأفاد «يكفينا النظر إلى المنهاج المعتمد في المدارس العربية في فلسطين لتبيان طبيعته الجامدة ومحاولة الحفاظ على الاستقرار، أو حتى تقليص مكانة المجتمع العربي وتثبيته عند مستوى معين من التطور».

شكّل تجريد التعليم العربي من محتواه الوطني موضوع نزاع بين الحكومة والمثقفين والقادة السياسيين العرب. في شهادته أمام اللجنة الملكية[٤٤] شدد خليل طوطح (مدير مدرسة للصبيان، الفريندز في رام الله) على أنه لا يمكن إبقاء الأطفال الفلسطينيين منعزلين عن البيئة السياسية السائدة وقال:

---

(٣٨) Szyliowicz, *Education and Modernization in the Middle East*, p. 16.

(٣٩) Miller, Ibid., p. 93.

(٤٠) المصدر نفسه، ص ٩٧.

(٤١) Tibawi, *Arab Education in Mandatory Palestine: A Study of Three Decades of British Administration*, p. 196.

(٤٢) Mari, *Arab Education in Israel*.

(٤٣) Yousuf, «The British Educational Policy in the Arab Public Schools of Palestine During the Mandatory Period,» p. 182.

(٤٤) Palestine Royal Commission (Peel Committee), Memorandum Prepared by the Government of Palestine, London, 1937.

«قد يبدو أن مناهج التعليم في المدارس العربية مصممة ليعتاد العرب على فكرة الوطن القومي اليهودي أو لجعل التعليم من الحيادية بحيث يفتقر إلى الخطورة ولا يهدد تنفيذ سياسة الحكومة. يتوخى التعليم اليهودي هدفاً معيناً وهو ليس حيادياً، بل يرمي إلى إرساء أسس الصهيونية وإلى إنشاء وطن قومي يهودي وإحياء الثقافة العبرية. يشعر العرب الفلسطينيون أن التعليم الذي يتلقونه لا يتوخى مثل هذا الهدف[٤٥].

في شهادة مماثلة أمام لجنة بيل (Peel)، أشار جورج أنطونيوس (الذي احتل منصباً رفيعاً في وزارة التربية في الثلاثينيات من القرن العشرين) أيضاً إلى أن حكومة الانتداب لم تأخذ في عين الاعتبار التطور الذي شهده السكان العرب في المجالين الاجتماعي والتربوي[٤٦].

أدى قمع العنصر القومي في المنهاج الرسمي إلى فراغ سرعان ما ملأته المنظمات الوطنية. وجد القادة القوميون العرب سبلاً عدة، أكانت مباشرة أم غير مباشرة، للنفاذ إلى المعلمين والتلامذة في المدارس، إذ إن موظفي الدولة والمعلمين والمديرين وجدوا أنفسهم في وضع حساس للغاية. فمن جهة تعين عليهم موالاة حكومة كانوا يمقتون سياستها، ومن جهة أخرى كان عليهم التحلي بالوطنية وأن يشكلوا نماذج تحتذى في إحياء الوعي الوطني. «لم يكن التوازن قائماً بين تلك الولاءات التي مالت بشدة لصالح الجانب القومي أثناء الأزمات»[٤٧].

انعكس هذا التوجه بشكل واضح في الثورة العربية خلال الأعوام ١٩٣٦-١٩٣٩. فقلة هي المدارس الحكومية التي تمكنت من مزاولة نشاطها وتلا إضرابات التلامذة احتلال القوى العسكرية عدداً كبيراً من المدارس[٤٨]. لم يؤدِ ذلك إلى زعزعة النظام التربوي فحسب، بل زاد أيضاً من عزم التلامذة الناشطين في الحركة القومية الفلسطينية[٤٩]. في هذا السياق، أصبح التلامذة وعدد كبير من القادة التربويين يشكلون جزءاً لا يتجزأ من الحياة السياسية التي تحولت فيها الأنماط السلوكية من أعمال رد متفرقة في أوائل الثلاثينيات إلى أعمال داخلية مكثفة في الأربعينيات[٥٠].

---

(٤٥) المصدر نفسه، و Miller, *Government and Society in Rural Palestine, 1920-1948*, p. 96.

(٤٦) Adnan Mohammed Abu-Ghazaleh, *Arab Cultural Nationalism in Palestine During the British Mandate*, Monograph Series, Institute for Palestine Studies; no. 34 (Beirut: Institute for Palestinian Studies, 1973), p. 92.

(٤٧) Tibawi, *Arab Education in Mandatory Palestine: A Study of Three Decades of British Administration*, p. 196.

(٤٨) Badran, *Education and Modernization in Palestine, 1918-1948*.

(٤٩) Miller, *Government and Society in Rural Palestine, 1920-1948*.

(٥٠) المصدر نفسه، ص ١١٦.

واجهت المنظمات الشبابية التي أنشئت على يد حكومة الانتداب الحالة عينها من الريبة وتضارب الولاءات. ففرق الكشافة التي أسسها بادن باول والتي تعرّف إليها الفتيان العرب من خلال المدارس الرسمية لم تكن منعزلة عن المسائل الوطنية وشارك عدد كبير من أعضائها في أعمال الاحتجاج التي وقعت في الأعوام ١٩٣٦-١٩٣٩[٥١]. بنهاية الثلاثينيات، خلص المسؤولون إلى أن الفرق الكشفية بادن باول ظاهرة خطيرة ومدمرة في توجهاتها[٥٢].

لم تحافظ السياسة التي انتهجتها الحكومة على الفجوة بين السكان الريفيين والمدنيين فحسب، بل ساهمت أيضاً في توسيعها. بخلاف السكان المدنيين، طلب من القرويين بناء مدارسهم الخاصة. واختلف المنهاج الخاص في المناطق الريفية عن ذلك المستعمل في المدن، إذ كان الهدف الرئيس من المدارس الريفية تعليم المهارات الأساسية. قبل العام ١٩٣٥، نادرةً كانت المدارس الريفية التي درست اللغة الإنكليزية[٥٣].

كان التعليم في غالبية المدارس يتم على أربع سنوات لا غير، وعليه لم يتمكن سوى عدد محدود من الريفيين من متابعة دراستهم. في شهادته أمام لجنة بيل (Peel)، صرح بومان، مدير وزارة التربية إنه في العام ١٩٣٦ ضمت ٢٩٣ قرية من أصل ٧٨٠ المدارس. ولم تتمتع سوى ٢٠ قرية بمدارس للبنات. غير أن المدارس المتوافرة في القرى عجزت عن تلبية طلب الأولاد العرب على التعليم ورفضت نسبة ٤٢ بالمئة من المتقدمين بطلبات (لا يشمل هذا الرقم القرى الأخرى التي تفتقر إلى المدارس)[٥٤]. غني عن القول إن البنية التقليدية للقرى أعاقت تطور النظام التربوي. فقد شكل الأولاد جزءاً من اليد العاملة المحلية في الزراعة، ما دفعهم إلى التسرب في المراحل الأولى من الابتدائي وحرمهم من التعليم الرسمي.

في ما يتعلق بالتحديث والتعليم، انطوت السياسة البريطانية على عدد من النيات المتعارضة. فمن جهة، سعت حكومة الانتداب إلى زيادة قدرة الشعوب العربية على القراءة والكتابة، في حين اعترفت وزارة التربية من جهتها بخطورة التعليم الجماهري بالنسبة إلى الحكم البريطاني والانتشار السريع للتعليم الثانوي[٥٥]، وبالتالي كان لدى المسؤولين اقتناع راسخ بضرورة الحفاظ على

(٥١) Badran, Ibid.

(٥٢) Miller, Ibid., p. 115.

(٥٣) المصدر نفسه.

(٥٤) Palestine Royal Commission (Peel Committee), 27 November 1936.

(٥٥) Miller, Ibid., p. 97.

الفروقات بين السكان الريفيين والمدنيين للإبقاء على بنية متوازنة[٥٦].

كان السكان العرب في فلسطين ريفيين بشكل أساسي، كما يظهر ذلك في الفصل الأول. ففي أوائل العشرينيات، عاش ٧٠ بالمئة من السكان العرب تقريباً في القرى، وتراجعت هذه النسبة بشكل تدريجي، ولكن حتى خلال السنوات الأخيرة من فترة الانتداب، كان ثلثا السكان العرب ريفيين[٥٧].

ولكن ما من شك في أن سكان القرى العرب كانوا يزدادون إدراكاً لأهمية التعليم. فابتداءً من أوائل الثلاثينيات، سعوا وراء الحركة الاجتماعية في المجتمع ككل. واعتبر التعليم المحرك الرئيس لتحقيق هذا الهدف ووسيلة للحصول على مناصب حكومية[٥٨].

فشلت حكومة الانتداب في تلبية الطلب المتزايد على الخدمات التربوية لدى سكان الأرياف العرب. في غالبية الحالات، خضع الالتحاق بالمدارس الابتدائية إلى معيار توافر الأماكن. حتى قرب نهاية الانتداب، لم يتمكن سوى ٦٩ بالمئة من الأولاد العرب الذين تقدموا بطلب تسجيل من إيجاد مكان لهم في المدارس (الجدول (٢-٥)).

الجدول رقم (٢ ـ ٥)
عدد الطلاب العرب الذين تقدموا بطلب للدخول إلى المدارس الحكومية الابتدائية مقابل التلامذة الذين قبلوا في هذه المدارس (١٩٣٣-١٩٤٦)

السنة	عدد المتقدمين بطلب دخول إلى المدارس	عدد التلامذة الذين وجدوا مكاناً (بالمئة)	عدد التلامذة الذين وجدوا مكاناً (بالمئة)
١٩٣٣	٤،٨٤٨	٣،٢٢٠	٦٦,٤
١٩٤٢	٧،٨٧٥	٤،٢٨٤	٥٤,٤
١٩٤٦	١٢،٩٩٢	٦،٣٨٢	٤٩,١

المصدر: الدباغ ١٩٧٦، ص ٢١٠.

في ما يتعلق بتعليم النساء، سعت السياسة الرسمية إلى الحفاظ على نظام القيم التقليدي، وذلك على الرغم من الطلب المتزايد للفلسطينيين على خدمات تعليم النساء. اضطلعت حكومة الانتداب بدورٍ سلبي بمناهضتها لهذا التوجه تماشياً مع سياسة

(٥٦) المصدر نفسه.
(٥٧) Badran, *Education and Modernization in Palestine, 1918-1948*, p. 127.
(٥٨) المصدر نفسه.

التحكم بالتعليم، بحيث لا يهدد هذا الأخير الاستقرار الاجتماعي. وأشار ميلر[٥٩]:

«رغم أن الحكومة الفلسطينية أعربت عن اهتمامها بالموضوع (تعليم النساء) طيلة فترة الاستعمار، غير أن سياستها عكست خوفاً من النتائج الاجتماعية للمطالبة بتغيير وضع النساء، وترددا في إجراء الاستثمارات الضرورية لتدريب المعلمين والإبقاء عليهم. فالمهم هو المحافظة على الدين وعلى التوازن المجتمعي القائم».

أفاد تقرير حكومي حول التعليم في فلسطين أن أوائل الثلاثينيات شهدت طلباً متزايداً على مدارس البنات للمستويين الابتدائي والثانوي، فجاءت سياسة الحكومة على الشكل التالي «من المستحيل فتح صفوف ثانوية للبنات قبل إرساء أسس تعليم ابتدائي جيد في البلاد»[٦٠].

الجدول رقم (٢ ـ ٦)
عدد المعلمين والتلاميذ الذكور والإناث في المدارس الرسمية
في سنوات مختارة خلال فترة الانتداب

السنة	المدارس	المعلمون	التلامذة الذكور	بالمئة	التلامذة الإناث	بالمئة	إجمالي عدد التلامذة
١٩١٩/١٩٢٠	١٧١	٤٠٨	٨،٤١٩	٧٨,٩	٢،٢٤٣	٢١,٠١	١٠،٦٦٢
١٩٢٨/١٩٢٩	٣١٠	٧٥٠	١٧،٢٩١	٧٩,٩	٤،٣٤٥	٢٠,٠١	٢١،٦٣٦
١٩٣١/١٩٣٢	٣٠٥	٧٨٣	١٩،٦٥٦	٧٩,١	٥،١٧٩	٢٠,٩	٢٤،٨٣٧
١٩٣٨/١٩٣٩	٣٩٥	١،٣١٢	٣٩،٧٠٢	٧٩,٣	١٠،٣١٨	٢٠,٧	٥٠،٠٢٠
١٩٤١/١٩٤٢	٤٠٤	١،٤٥٦	٤٤،٢٤٤	٧٨,٢	١٢،٣١٤	٢١,٨	٥٦،٥٥٨
١٩٤٤/١٩٤٥	٤٧٨	١،٨٧٢	٥٦،٣٥٩	٧٨,٦	١٥،٣٠٣	٢١,٠٤	٧١،٦٦٢

المصـــادر: Badran, *Education and modernization in Palestine, 1918-1948*, p. 120; Tibawi, *Arab Education in Mandatory Palestine: A Study of Three Decades of British Aministration*, p.49, and *Statistical Abstract of Palestine, 1944- 45*, 8th ed. (London: Department of Statistics of the Government of Palestine, [1945]), p. 188.

خلافاً للمدارس الرسمية، كانت نسبة البنات في المدارس الخاصة مرتفعة نسبياً. في العام ١٩٤١/ ١٩٤٢، انخرط ٤٠،٣٠٠ تلميذ في المدارس الخاصة من بينهم ١٥,٣٦٠ بنتاً، أي ٣٨ بالمئة من المجموع. في الوقت عينه، شكلت البنات ٤٣ بالمئة

(٥٩) Miller, Ibid., p. 107.

(٦٠) *Report of Palestine and Trans Jordan, 1934*, p. 120.

من التلامذة في المدارس الثانوية الخاصة[٦١]. قد يعود هذا الأمر إلى عراقة تلك المدارس وتطورها ووجودها في مناطق مدنية بشكل أساسي.

سادساً: التعليم العبري

إن التعليم العبري في فلسطين قبل فترة الانتداب «لم يكن له لا لغة ولا هدف مشترك»[٦٢]. حمل المهاجرون اليهود لغتهم وثقافتهم ومؤسساتهم التربوية معهم من أوروبا الشرقية، أي اليشيفا و«الحيدر» و«تلمود توراة». استعمل اليديش أو اللادينو في معظم تلك المدارس كوسيلة للتعليم، واستعملت اللغة العربية في صفوف اليهود الذين وفدوا من مختلف أنحاء شبه الجزيرة العربية، في حين لم تستعمل اللغة العبرية سوى في المدارس التي تردد إليها الأولاد الذين تحدر والداهما من بخارى، كونها اللغة المشتركة الوحيدة التي تجمعهم بأساتذتهم السفرديين[٦٣].

ظهرت المدارس اليهودية الحديثة في أواخر القرن التاسع عشر وذلك بتأسيس مدرسة لاميل في القدس (عام١٨٥٦) ومدرسة إليانس (عام ١٨٦٠)[٦٤]. بين العامين ١٨٨١ و١٩٠٦، أسست شبكة «إليانس» أكثر من اثنتي عشرة مدرسة في المدن الرئيسية، وكانت تلك المدارس فرنسية التوجه واختارت اللغة الفرنسية كوسيلة للتعليم. أسس اليهود الإنكليز مدرسة إفيلينا دي روتشيلد (Evelina de Rothschild) في العام ١٨٨٠ واختيرت اللغة الإنكليزية كوسيلة للتعليم. بخلاف مدارس إليانس، شددت تلك المدارس على اللغة العبرية. كما أسست منظمة يهودية ألمانية، ألا وهي (The Hilfsverein der deutschen Juden) عدة مدارس وروضات للأطفال، الذكور منهم والإناث، وشددت منذ البدء على التعليم العبري.

بحلول العقد الأول من القرن العشرين، كان ثمة ثلاثون مستوطنة زراعية يهودية تقريباً في فلسطين، لكل منها مدرستها الخاصة. استعملت تلك المدارس اللغة العبرية كوسيلة للتعليم على الرغم من أن اللغة الأم لغالبية المستوطنين كانت اليديش[٦٥].

لعل الخطوة الأبرز في مجال التعليم اليهودي خلال الفترة العثمانية تمثلت بتشكيل مجلس التعليم العبري (Va'ad Hahinukh) على يد معلمين عبريين وأولياء أمور يهود في العام ١٩١٤. شكلت المدارس التي فتحها المجلس نواة النظام التربوي

---

(٦١) انظر: Badran, *Education and Modernization in Palestine, 1918-1948*, p. 133.

(٦٢) Nardi, *Education in Palestine, 1920-1945*.

(٦٣) المصدر نفسه، ص ١٧.

(٦٤) المصدر نفسه، و Leon Simon, *Hebrew Education in Palestine* (London: Zionist, 1906).

(٦٥) Simon, Ibid., p. 7.

اليهودي خلال الفترة التي سبقت إنشاء دولة إسرائيل.

أخذ النظام التربوي اليهودي يتوسع ابتداء من العشرينيات كماً ونوعاً. رغم أن غالبية المدارس العبرية خضعت للمجلس الوطني (Va'ad ha-Leumi)، تردد حوالى ١٨ بالمئة من الأولاد اليهود إلى مدارس يهودية غير رسمية، فتحتها منظمات يهودية خاصة لم تنتمِ سابقاً إلى المجتمع اليهودي. إضافة إلى ذلك، تردد عدد محدود من الطلاب اليهودَ إلى المدارس الخاصة المسيحية (الجدول رقم (٢ ـ٧)).

قررت حكومة الانتداب منذ البدء الاعتراف باستقلالية المدارس اليهودية وصنفتها على أنها مدارس خاصة ومدارس إرساليات. شاركت أربع هيئات يهودية في إدارة المدارس اليهودية في فلسطين، ألا وهي: المجلس الوطني (Va'ad ha-Leumi) الذي يعد السلطة العليا في مجال الميزانية والسياسة، والمجلس التنفيذي للنظام المدرسي، واللجنة التربوية (Va'ad Hahinukh) التي تولت المسائل التربوية وعملت فقط على أساس استشاري، أما وزارة التربية المؤلفة من مدير التربية ومفتشي المدارس فقد تولوا الأمور الإدارية(٦٦).

الجدول رقم (٢ ـ ٧)
النظام التعليمي العبري في فلسطين

السنة المدرسية	المدارس الصهيونية			المدارس الأخرى	
	عدد المدارس	عدد المعلمين	عدد التلامذة	عدد التلامذة اليهود في المدارس اليهودية غير الرسمية	عدد التلامذة اليهود في المدارس المسيحية
١٩٢٠-١٩٢١	١٣٧	٦٠٥	١٢،٨٣٠	–	–
١٩٢٥-١٩٢٦	١٧٧	٧٠٧	١٧،١٧٤	٩،٢١١	٧٦٠
١٩٣٠-١٩٣١	٢٦٠	١،٠٣١	٢٢،٠٧٠	١١،٤٤٧	٦٠١
١٩٣٥-١٩٣٦	٣٥٤	١،٧٠٤	٤١،١٤٧	١٩،٠٥٢	٩٤٩
١٩٤٠-١٩٤١	٤١٣	٢،٦٤٩	٥٩،١٦٣	٢٣،٨٨٠	١،٠١٩
١٩٤٧-١٩٤٨*	٨١٨	٤،٩٨٠	٩٧،٦٦٨	–	–

ملاحظتان: * الأرقام مزودة من قسم المعلومات لدى الوكالة اليهودية.
ـ الأرقام غير متوافرة أو لم تنشر.

المصدر: Tibawi, Ibid., p. 272.

(٦٦) Moshe Avidor, *Education in Israel* (Jerusalem: Youth and Hechalutz Department of Zionist Organization, 1957), pp. 23-24.

كان النظام التربوي اليهودي في فلسطين نظاماً رسمياً بمعنى أن جميع الأولاد المنتمين إلى الأسر اليهودية باستطاعتهم التردد إلى المدارس اليهودية. واستفادت تلك المدارس من هبات سنوية من الحكومة[٦٧].

تأثرت السياسة التي انتهجتها حكومة الانتداب تجاه النظام التربوي اليهودي بعدة عوامل، ألا وهي:

١ ـ الضغوطات التي مارسها السكان اليهود.

٢ ـ التزام سلطات الانتداب البريطانية تجاه الحركة الصهيونية لدعم الجهود الرامية إلى إنشاء الوطن القومي اليهودي.

٣ ـ الأسباب الاقتصادية الناجمة عن ميل حكومة الانتداب إلى تقليص قدر المستطاع كلفة سيطرتها الاستيطانية على فلسطين.

٤ ـ الطريقة التي تولت فيها سلطات الانتداب البريطانية الإرث العثماني، وبخاصة خلال السنوات الأولى، واعتمدت نموذجاً إدارياً مشابهاً.

انعكس العاملان الأخيران في تصريح همفري بومان، مدير وزارة التربية البريطانية بين العامين ١٩٢٠ و١٩٣٦، الذي قال:

قضت المسؤولية الأولى للإدارة الجديدة بتولي الإرث التركي القائم على المدارس الرسمية والاعتراف بهذه الأخيرة وتحسينها وتكييفها وفقاً للظروف الحديثة وزيادة عددها. ظلت هذه المدارس «مدارس حكومية» وعرف النظام الذي عملت بموجبه بالنظام المدرسي الرسمي العربي. نظراً لشح الموارد المالية، تعين علينا إنفاق ما توفر لنا من المال على المجالات التي كانت بأمسّ الحاجة إليه.

تمتع اليهود بموارد مالية مهمة ولم تكن الميزانية التي كرسوها للتعليم مختلفة كثيراً عن ميزانية الحكومة. وبالتالي قررنا منح حيز كبير من الحرية إلى المنظمة اليهودية، واكتفينا بمنح مدارسها هبات معينة، شأنها في ذلك شأن المدارس غير الحكومية الأخرى[٦٨].

شكل التعليم القومي الموجه منذ نشأته إلى بناء الدولة العبرية، الهدف الأكثر أهمية للنظام التربوي اليهودي. غير أن التوجهات العديدة لهذا النظام اختلفت من

---

(٦٧) W. E. F. Ward, «The McNair Report on the System of Education of the Jewish Community in Palestine,» *Overseas Education,* vol. 18, no. 2 (January 1947).

(٦٨) ورد على لسان: Nardi, *Education in Palestine, 1920-1945*, p. 23.

حيث تركيزها على المسائل الدينية والصهيونية وطريقة التعاطي مع التنوع الثقافي للمهاجرين اليهود[٦٩].

لخص ناردي (Nardi) الأهداف الرئيسية في كتابه **التعليم في فلسطين**[٧٠] على الشكل التالي: «كان يقصد من التعليم اليهودي في فلسطين المساهمة في تحقيق الأهداف الصهيونية وتحضير الطفل ليصبح عضواً فاعلاً في المجتمع الفلسطيني. يجب أن ينهل الطفل حباً لفلسطين ورغبة في العيش فيها، وأن يرضى بما تستطيع تقديمه له. يجب تعليمه فهم فلسطين، ليس في مفهومها الجغرافي فحسب، بل أيضاً في علاقاتها مع ملايين اليهود الذين يعيشون خارج أراضيها ويعتبرونها نواة حياتهم وثقافتهم القومية. عليه اكتساب وعي وولاء قومي قوي بشكل لا يتناقض مع توجه سلمي للمشاكل الدولية، وتقدير مناسب للثقافات والشعوب الأخرى، وعليه أن يتعلم بشكل خاص فهم جيرانه العرب والتعاون معهم. عليه التمتع بملكة ذكية للتقاليد اليهودية وللإرث الثقافي اليهودي، بحيث يتمكن من تكييفها إلى الظروف الحالية ليعيش حياة يهودية جديدة كاملة وغنية. يجب أن يدرب ليتصور نفسه من بناة الوطن القومي اليهودي ورائداً يجب أن يتهيأ للعمل المنتج كمزارع أو عامل صناعي، وعليه اعتبار العمل لا كحاجة مشؤومة، بل كمرحلة مهمة من حياة كاملة ومتوازنة. على المدرسة تدريبه على العمل من دون التضحية بالتعليم على حساب التدريب المهني؛ يجب أن تنمي فيه اهتماماً بالشؤون العامة وروح التعاون ليصبح مستعداً للعمل مع رفاقه على بناء الوطن القومي اليهودي».

على الرغم من أن النظام التربوي اليهودي كان يرمي إلى تشكيل عامل توحيد، غير أنه افتقر إلى التجانس وانطوى على توجهات متنافسة ومتضاربة أحياناً. شهدت فترة الانتداب ثلاثة توجهات رئيسية، ألا وهي: المدارس العامة ومدارس مزراحي ومدارس العمل[٧١].

عند نهاية فترة الانتداب، انقسم التلامذة بحسب التوجهات على الشكل التالي: ٥٣ بالمئة في المدارس العامة و٢٤ بالمئة في مدارس مزراحي و٢٣ بالمئة في مدارس العمل[٧٢]. علاوة على تلك التوجهات الرئيسية، بدأت مجموعة من اليهود المتزمتين

---

(٦٩) Noah Nardi, *Zionism and Education in Palestine*, Teachers College, Columbia University. Contributions to Education; no. 629 (New York: Teachers College, Columbia University, 1934).

(٧٠) Nardi, *Education in Palestine, 1920-1945*, p. 199.

(٧١) تقرير المكتب الاستيطاني حول النظام التربوي اليهودي في فلسطين، ١٩٤٦.

(٧٢) Avidor, *Education in Israel*, pp. 28-29.

(حريديم) تنشئ مدارسها الخاصة منذ أوائل العشرينيات، وجذبت بشكل خاص اليهود السفرديين من الطبقات الاجتماعية الاقتصادية الدنيا[٧٣].

في مدارس مزراحي، كرس قسم كبير من المنهاج إلى دراسة التوراة والمشنا والتلمود، في حين شددت مدارس العمل بشكل لافت على المسائل العملية والاجتماعية. أما المدارس العامة فسلطت الضوء على المواضيع الأكاديمية في المنهاج، أكانت عبرية أم علمانية[٧٤]. تتجلى تلك الأمور عبر تحليل البرنامج الأسبوعي لنماذج المدارس اليهودية الثلاثة. فحوالى ٣٠ بالمئة من الدروس المعطاة من الصف الأول إلى الصف الثامن في مدارس مزراحي، كرست إلى الصلوات وإلى دراسة التوراة والمشنا، مقابل ١٥ بالمئة في المدارس العامة وفقط ٨ بالمئة (على التوالي) في مدارس العمل. في الواقع، لم تكرس مدارس العمل والمدارس العامة دروساً للصلوات والمشنا أو التلمود، إذ إن الأماثيل الدينية في تلك المدارس اقتصرت على دراسة التوراة. استحوذت الزراعة والأعمال اليدوية على ١٣ بالمئة من منهاج مدارس العمل وعلى ٥ بالمئة من منهاج المدارس العامة، في حين تجاهلت مدارس مزراحي هذا الموضوع بالكامل. من جهة أخرى، انفردت مدارس العمل في تدريس تاريخ الصهيونية، وكانت اللغة الإنكليزية تدرس كلغة ثانية في جميع المدارس اليهودية بغض النظر عن توجهها. بالتالي، يسعنا الاستنتاج بأن مدارس العمل كانت ذات منحى قومي في حين كانت مدارس مزراحي دينية التوجه والمدارس العامة بين هذين التوجهين.

ما من شك في أن النظام التربوي اليهودي شكل نموذجاً يحتذى بالنسبة إلى النظام التربوي العربي، حيث غالباً ما استندت مطالبات العرب إلى مقارنة مع المدارس اليهودية. طالب القادة والمفكرون العرب طيلة فترة الانتداب بعربنة مكثفة للمدارس العربية من حيث محتوى المنهاج وبتوسيعها على وجه السرعة[٧٥].

سابعاً: التعليم العالي

لم يحظَ العرب في فلسطين بفرص للتعليم العالي، باستثناء الجامعة العبرية في القدس والمعهد العبري للتكنولوجيا في حيفا. تأسست هذه المعاهد من قبل اليهود، حيث استعملت اللغة العبرية أداةً للتعليم. فمال معظم التلامذة العرب إلى التردد على

(٧٣) Rachel Elboim-Dror, *The Hebrew Education in Eretz-Israel*, Sifriyah Le-toldot Ha-yishuv Ha-Yehudi Be-Erets-Yiâsrael (Jerusalem: Yad Yitzhak Ben-Zvi, 1990), p. 251 (Hebrew).

(٧٤) تقرير المكتب الاستيطاني حول النظام التربوي اليهودي في فلسطين، ١٩٤٦.

(٧٥) Miller, *Government and Society in Rural Palestine, 1920-1948*, p. 95.

الجامعة الأميركية في بيروت[٧٦] التي كانت أول من اعترف بامتحان القبول للفلسطينيين، الذي نظم للمرة الأولى في تموز/ يوليو ١٩٢٥ لـ٢٥ مرشحاً لم ينجح منهم سوى ٩ [٧٧].

بحلول العام ١٩٢٨-١٩٢٩، كان هنالك ١٠٢ طالب فلسطيني في الجامعة الأميركية في بيروت، من بينهم ٦ يهود و٥ بهائيين. أما الباقون فكانوا مسيحيين ومسلمين عرباً. من أصل الطلاب العرب، درس ٧٣ منهم العلوم الإنسانية والتربية وإدارة الأعمال، و١١ الطب و٤ طب الأسنان و٣ الصيدلة[٧٨]. كان المسيحيون ممثلين بشكل كبير بين الطلاب، حيث شكلوا ٣٥ بالمئة من المجموع في حين كانوا يشكلون أقل من ٢٠ بالمئة من إجمالي عدد السكان.

مع فترة الانتداب، كان معظم الطلاب العرب الذين رغبوا في متابعة تعليمهم العالي قد التحقوا بالجامعة الأميركية في بيروت. أفاد مدير وزارة التربية في شهادته أمام اللجنة الملكية الفلسطينية أن حكومة الانتداب قدمت عدداً من المنح إلى الطلاب العرب الذين وظفوا في وزارة التربية بعد حصولهم على شهادتهم. من جهة أخرى، تابع بعض الطلاب العرب تعليمهم العالي في الجامعة الأميركية في القاهرة، وفي جامعات إنكلترا وأمريكا وألمانيا وفرنسا وإيطاليا[٧٩].

إضافة إلى التعليم الجامعي، تطور تدريب المعلمين كنوع من التعليم العالي الذي يرمي إلى تلبية الحاجة المتزايدة للمعلمين الأكفاء. سخرت مؤسستان عامتان عربيتان لخدمة هذا الهدف، ألا وهما الكلية العربية وكلية تدريب النساء. قدمت الأولى صفاً تدريبياً خاصاً لمن أكمل دراسته الثانوية ورغب في التعليم في المدارس الابتدائية، في حين هدفت كلية تدريب النساء التي أنشئت في العام ١٩١٩ إلى تدريب المعلمات لروضات الأطفال والمدارس الابتدائية، ولا سيما مدارس البنات[٨٠].

بخلاف المجتمع العربي، بدأ المجتمع اليهودي في فلسطين يطور مؤسساته الخاصة للتعليم العالي في السنوات الأولى من القرن العشرين. أبصر المعهد العبري

---

(٧٦) Palestine Royal Commission (Peel Committee), Memorandum Prepared by the Government of Palestine, London, 1937.

(٧٧) Tibawi, *Arab Education in Mandatory Palestine: A Study of Three Decades of British Administration*, p. 104.

(٧٨) *Report of Palestine and Trans Jordan, 1934*, p. 76.

(٧٩) Palestine Royal Commission (Peel Committee), Memorandum Prepared by the Government of Palestine, London, 1937, p. 49.

(٨٠) المصدر نفسه، ص ١٢٢.

للتكنولوجيا النور في حيفا في العام ١٩١٢ وتحول بسرعة من مدرسة تجارية إلى مؤسسة رائدة في مجال التكنولوجيا[٨١]. كانت الشهادات الممنوحة من هذه المؤسسة موازية للإجازة البريطانية، وخضعت إلى رقابة الحكومة الفلسطينية.

تأسست الجامعة العبرية في القدس في العام ١٩٢٤ وكانت في البدء مؤسسة بحث للدراسات اليهودية مع معهد الكيمياء[٨٢]، ولكن سرعان ما تحولت إلى المؤسسة العليا المركزية في فلسطين. تأثر تأسيس تلك الجامعة بالعقيدة العبرية الصهيونية التي ترمي إلى إرساء نظام تربوي يهودي بحت يشمل التعليم العالي.

خضع المعهد العبري للتكنولوجيا والجامعة العبرية لإدارة الوكالة اليهودية والمجلس الوطني اليهودي (Va'ad ha-Leumi). كان التعليم والبحث يتمان باللغة العبرية، ووجها بشكل شبه حصري إلى الطلاب اليهود- حتى وإن كانا مفتوحين نظرياً على جميع الطلاب بغض النظر عن العرق أو الدين، غير أن عدد الطلاب العرب الفلسطينيين الملتحقين بالتعليم والبحث كان ضئيلاً[٨٣].

خضع النظام التربوي العربي واليهودي خلال فترة الانتداب إلى تمييزٍ تام نتج عن النزاع القومي وعن الفوارق الاجتماعية والثقافية بين المجموعتين. في هذا السياق، أشار تقرير ماك نير حول النظام التربوي اليهودي في فلسطين[٨٤] إلى أن النظام التربوي في فلسطين كان له أثر انفصالي وليس تصالحياً.

قيل عن السياسة الرسمية لحكومة الانتداب إنها ترمي إلى «حث اليهود والمسلمين على العمل معاً وتنمية وعي فلسطيني مشترك»[٨٥]. غير أن التوجه البريطاني كان من منطلق الوصاية ورمى إلى إسناد التعاون اليهودي العربي إلى مشاركة متبادلة في الثقافة الإنكليزية. في الوقت عينه، أدرك المسؤولون اليهود الصعوبات الكامنة وراء توحيد النظامين التربويين العربي واليهودي، على الرغم أن بومان رأى أن إنشاء النظام التربوي الفلسطيني يجب أن يبقى هدفاً مهماً[٨٦].

أطلقت سلطات الانتداب مبادرتين أساسيتين لإنشاء مؤسسة تربوية عربية

---

(٨١) Nardi, *Education in Palestine, 1920-1945*.

(٨٢) المصدر نفسه، ص ١٤٧.

(٨٣) المصدر نفسه، ص ١٤٦.

(٨٤) Ward, «The McNair Report on the System of Education of the Jewish Community in Palestine,» p. 441.

(٨٥) Miller, *Government and Society in Rural Palestine, 1920-1948*, p. 92.

(٨٦) المصدر نفسه.

يهودية شبه مشتركة، قضت الأولى بإنشاء جامعة بريطانية في القدس لخدمة الأنظمة المدرسية المختلفة، ولاسيما النظامين الرسميين العبري والعربي، والمدارس الخاصة الإنكليزية[٨٧]. أشار طيباوي[٨٨] إلى غياب الوثائق التي تدل على ردة الفعل العربية إزاء الاقتراح، ولكن على حد قول الدكتور كواسنر الذي عين من بين المعلمين اليهود في الجامعة المقترح إنشاؤها، أبلغ المسؤول التنفيذي الصهيوني رئيس اللجنة على الفور، بأن اليهود لن يشاركوا في المشروع لأنه يشكل «تهديداً للثقافة العبرية في فلسطين.» وعليه، لم تحقق اللجنة التي أسست في العام ١٩٢٢ بهدف إنشاء الجامعة البريطانية أي نتائج ملموسة.

من جهة أخرى، لاقت المساعي الرامية إلى إنشاء مدرسة خادوري الزراعية في طولكرم كمركز تدريب للطلاب اليهود والعرب المصير نفسه الذي آلت إليه الجامعة البريطانية المزمع إنشاؤها. وكان يفترض أن تتعلم كل مجموعة من اليهود والعرب في صفوف منفصلة في المرحلة الأولى باستعمال اللغة العربية للطلاب العرب، واللغة العبرية للطلاب اليهود. في السنة الثانية، كان يتوقع تدريس المجموعتين معاً باللغة الإنكليزية. غير أن هذه الخطة ظلت حبراً على ورق وأنشئت مدرستان، إحداهما للعرب في طولكرم، وثانيتهما لليهود في جبل طابور[٨٩].

---

(٨٧) Tibawi, *Arab Education in Mandatory Palestine: A Study of Three Decades of British Administration*, p. 102.

(٨٨) المصدر نفسه.

(٨٩) المصدر نفسه، ص ١٢٣ ـ ١٢٤.

الفصل الثالث

وضع التعليم العربي بعد إنشاء دولة إسرائيل: المسائل الإدارية

أولاً: التغيّرات على مر الوقت

بحلول تشرين الثاني/ نوفمبر١٩٤٧ وعقب قرار الأمم المتحدة بتقسيم فلسطين، شكلت السلطات اليهودية لجنة خاصة أوكلت إليها وضع خطة عملية ترعى النظام التربوي الواجب تطبيقه على العرب المتوقع ضمّهم إلى المناطق التي باتت تشكل الدولة اليهودية[١]. غير أنّ التطورات الناجمة عن الحرب في العام ١٩٤٨ أسفرت عن بقاء أقلية عربية صغيرة في الجزء الذي يحتوي على دولة إسرائيل.

في آب/ أغسطس ١٩٤٨، تشكلت لجنة مؤلفة من ممثلين لوزارة الأقليات كُلّفت مسألة تعليم الأقلية العربية. وأنيط السيد بلوم وهو مشرف سابق في وزارة التربية أثناء حكومة الانتداب بمسؤولية الشؤون التربوية للعرب المقيمين في «المناطق المحتلّة» (أي في المناطق التي كان من المفروض أن تقع في الدولة الفلسطينية بحسب قرار التقسيم م.ا.)[٢].

خلال السنة الدراسية ١٩٤٨/ ١٩٤٩، لم يكن هنالك سوى مفتش واحد وسكرتير واحد لجميع المدارس العربية في إسرائيل. بعد مرور سنة (١٩٤٩/ ١٩٥٠)، تم تعيين ثلاثة مفتشين آخرين لهذه المدارس لم يكن بينهم سوى عربي واحد[٣]. في الخمسينيات، كان المسؤول عن اللغة العربية الدكتور إسرائيل بن زاييف (Yisrael Ben-Zeev) وهو يهودي يتحدث العربية[٤].

أدرج توزيع المسؤوليات بين الدولة والسلطات المحلية في ما يتعلق بالنظام

---

(١) مكتب رئيس الوزراء في إسرائيل، تقرير حول التعليم العربي في إسرائيل، القدس، ١٩٥٥، ص ١٢.

(٢) Ministry of Minorities, Report on the Minorities Ministry Activities, May 1948 - January 1949, Jerusalem, 1949. (Hebrew).

(٣) Aharon Cohen, «Problems of Education for Arab Children in Israel,» *Megamot*, vol. 2, no. 2 (January 1951), p. 132 (Hebrew).

(٤) *Nir*, 8/9/1950 (Hebrew).

التربوي بوجه عام في مشروع قانون التعليم الإلزامي الذي اعتمده البرلمان الإسرائيلي (الكنيست) في العام ١٩٤٩. ينصّ هذا القانون على أن تؤمن الدولة بالتعاون مع السلطات المحلية التعليم الإلزامي المجاني لثماني سنوات من المرحلة الابتدائية يشمل الأولاد ما بين الـ ٥ والـ ١٣ من عمرهم. أخذت الدولة مسؤولية تأمين الأساتذة وتدريبهم ودفع رواتبهم وإعداد المنهاج؛ في المقابل كانت السلطات المحلية مسؤولةً عن المباني والأثاث وصيانة المدارس[٥].

نصّ «قانون التعليم الإلزامي» من بين أمور أخرى على ما يلي:

١ ـ يشمل التعليم الإلزامي الأولاد ما بين الـ ٥ والـ ١٣ من عمرهم وجميع اليافعين الذين لم يكملوا تعليمهم الابتدائي (الفقرة ٢-أ).

٢ ـ يتحمّل والدا الطفل (أو اليافع، كما حدد أعلاه) واجباً مزدوجاً: **أولاً**، إجراء معاملات تسجيل الطفل أو اليافع لدى «السلطة التربوية المناسبة» (الفقرة ٣ ـ أ) و**ثانياً** «ضمان تردد هذا الطفل أو اليافع بشكل منتظم إلى مؤسسة تربوية معترف بها» (الفقرة ٤ ـ أ).

٣ ـ للدولة أيضاً واجب مزدوج، ألا وهو تأمين الخدمات التربوية المجانية للطفل أو اليافع المعني.

تنصّ الفقرة ٦ ـ أ من قانون التعليم الإلزامي على ما يلي: «يحق لكل طفل في سن التعليم الإلزامي ولكل يافع لم يتمم التعليم الابتدائي الاستفادة من خدمات التعليم الابتدائي المجاني لدى مؤسسة تربوية رسمية»[٦].

وفقاً لمشروع القانون، تعيّن على الحكومة والسلطات المحلية مشاطرة كلفة رواتب الأساتذة في حين توجب على السلطات المحلية تغطية جميع النفقات الأخرى. ولكن لدى إقرار القانون، لم يكن هنالك سوى ثلاث بلدات عربية ذات وضع بلدي رسمي[٧] وعليه أضيفت فقرة فرعية خاصة إلى القانون مفادها:

١ ـ يحق لوزير التربية بالتشاور مع وزير الداخلية وبموجب قرار ينشر في

---

(٥) Sabri Jiryis, *The Arabs in Israel*, translated from the Arabic by Inea Bushnaq (New York: Monthly Review Press, 1976), p. 204.

(٦) ورد على لسان: Fayez Sayegh, *Discrimination in Education Against the Arabs in Israel*, Facts and Figures Series; no. 3 (Beirut: Palestinian Research Center, 1966), pp. 7-8.

(٧) Majid Al-Haj and Henry Rosenfeld, *Arab Local Government in Israel*, Westview Special Studies on the Middle East (Boulder, CO; San Francisco; London: Westview Press, 1990).

الجريدة الرسمية الإسرائيلية إناطة لجنة معترف بها أو شخص يعينه ليقوم بدور سلطة تربوية محلية بصلاحية فرض أو جمع من سكان المنطقة . . . مبلغاً يغطي نفقات تأدية الموجبات الملقاة على عاتق السلطة التربوية المحلية المذكورة بموجب هذا القانون[٨].

جاء تطبيق هذا القانون على أرض الواقع تمييزياً ضد السكان العرب الذين افتقروا إلى الخدمات الأساسية بما ذلك التعليم. ففي المستوطنات اليهودية، سددت الحكومة إلى السلطة المحلية حصتها من رواتب المعلمين وتعيّن على السلطة المحلية بدورها دفع رواتب المعلمين بتوفير المبالغ الإضافية المتوجبة. في القرى العربية، سددت الحكومة رواتب المعلمين بشكل مباشر وجمعت من القرويين ضريبة مرتفعة تتألف من قسمين: ضريبة رؤوس سنوية يسددها كل قروي ما فوق الثامنة عشرة من عمره، ولمن سدد الضريبة على الممتلكات، مبلغ إضافي يساوي ضريبة الرؤوس[٩]. كانت تسدد تلك الضريبة الأخيرة وهي بمثابة «ضريبة تربوية» من قبل العرب فقط، حيث إنّ اليهود الذين عاشوا في بلدات تفتقر إلى الوضع البلدي لم يدفعوا أي ضريبة تربوية.

فرضت ضريبة الرؤوس على التعليم للمرة الأولى على السكان العرب في العام ١٩٥٠ (بموجب القانون رقم ١٣١، تاريخ ٢٣ تشرين الثاني/ نوفمبر ١٩٥٠) حيث طلب من كل شخص في الثامنة عشرة وما فوق تسديد مبلغ ٣١ ليرة إسرائيلية في السنة. غطت العائدات حوالى ٢٥ بالمئة من رواتب المعلمين وتقريباً جميع المصاريف الأخرى العائدة إلى المدارس العربية. بعدها تمت زيادة ضريبة الرؤوس بحيث غطت ٤٤ بالمئة من رواتب المعلمين في العام ١٩٥٣ و٤٥ بالمئة في العام ١٩٥٤[١٠]. تجدر الإشارة إلى أنّه تم إلغاء مشاركة السلطات المحلية في رواتب المعلمين في القطاع اليهودي في نيسان/ أبريل ١٩٥٣، بينما استمرّت هذه المشاركة في القطاع العربي حتى نهاية الخمسينيات[١١].

أثّرت كلفة التعليم المرتفعة نسبياً بشكل سلبي في رغبة القادة المحليين العرب في فتح المدارس في بلداتهم وصيانتها. ورد في تقرير صدر عن مدير القسم العربي في وزارة التربية (نيسان/ أبريل ١٩٥٥) أنه تم إقفال عشرات من روضات الأطفال في

---

(٨) ورد على لسان: Emanuel Guttman and Davis Hes, «The Four Arab Villages,» in: *Public Administration in Israel and Abroad* (Jerusalem: Hebrew University, 1960), p. 84.

(٩) المصدر نفسه، ص ٨٤ ـ ٨٥.

(١٠) تقرير وزير التربية، ٢٢ أيلول/ سبتمبر ١٩٥٥، State Archives (SA), File no. 1351/1616/GL.

(١١) المصدران نفسهما.

الكثير من البلدات العربية لأن السكان المحليين غير قادرين على تسديد كلفة تعليم أبنائهم. وورد في التقرير: «تفاوض عدد كبير من المخاتير ورؤساء القرى معنا حول قيمة الضريبة وساعات الصف الأساسية وطلبوا تقليص عدد المعلمين»[١٢].

أثارت ضريبة الرؤوس المرتفعة امتعاض واعتراض شرائح عدة من السكان العرب. فعلى سبيل المثال في ١٨ آذار/ مارس ١٩٥٤، نظّم التلامذة تظاهرة في مدينة عرابة في الجليل لدعم مطالبة أهاليهم بإلغاء ضريبة الرؤوس وتطبيق مشروع القانون حول التعليم المجاني على السكان العرب[١٣].

أخذ المسؤولون في وزارة التربية يحتجون على ضريبة التعليم؛ غير أنّ وزارة المالية التي شددت على ضرورة الاستمرار في فرض هذه الضريبة صرّحت أنّه لو تم إلغاء الضريبة، لخسرت الدولة ٥٠٠,٠٠٠ إلى ٦٠٠,٠٠٠ ليرة إسرائيلية في السنة[١٤].

بما أنّ ضريبة التعليم كانت «ضريبة على الرؤوس» تقتطع بغض النظر عن مدخول الشخص، ارتفعت أعباء العائلات العربية الفقيرة[١٥]. فإذا اعتبرنا أنّ غالبية الأسر العربية في تلك الفترة كانت كبيرة وتعوّل على زراعة متواضعة أو على قسم من اليد العاملة الكادحة[١٦]، يمكن الافتراض بأنّ عدداً من الأهالي لم يرسلوا أبناءهم إلى المدرسة بسبب عدم قدرتهم على تسديد الضريبة. ونتيجة لذلك التحق الأولاد بسوق العمل لمساعدة العائلة على كسب لقمة العيش[١٧].

نص مشروع القانون حول التعليم الإلزامي (عام ١٩٤٩) بشكل رسمي على تعليم جميع التلامذة، إنّما لم يطبّق لوقت طويل في المدارس العربية نظراً لقلة المباني والمنشآت المدرسية. على سبيل المثال، خلال السنة الدراسية ١٩٥٥/ ١٩٥٦، لم يدخل ما يقارب الـ ٥٠٠ تلميذ في أم الفحم المدرسة المحلية لأن لا مكان لهم فيها[١٨]. ولم يحصل سوى ٢٥٠ طالباً في دير حنا في السنة نفسها على مكان في المدرسة المحلية التي كانت في حالة يرثى لها[١٩].

---

(١٢) State Archives (SA), File no. 1351/1616/GL.

(١٣) **الاتحاد** (١٩ آذار/ مارس ١٩٥٤).

(١٤) Guttman and Hes, «The Four Arab Villages,» pp. 88-89.

(١٥) المصدر نفسه.

(١٦) Henry Rosenfeld, *They Were Peasants* (Tel-Aviv: Hakibbutz Hameuhad, 1964) (Hebrew).

(١٧) *Jerusalem Post*, 5/8/1954.

(١٨) **الاتحاد** (٢٠ أيلول/ سبتمبر ١٩٥٥).

(١٩) **الاتحاد** (٢ تشرين الأول/ أكتوبر ١٩٥٥).

علاوة على قسم التعليم العربي في وزارة التربية، تم تأسيس «مجلس للتعليم العربي» في العام ١٩٥٢ يتألف من مدرسين وشخصيات عامة يهودية وعربية. كان الهدف من هذا المجلس تزويد وزير التربية بالمشورة حول مسائل تتعلق بالتعليم العربي. وتولى رئيس قسم التعليم العربي رئاسة هذا المجلس[٢٠]. في الواقع، لم يُنط بمجلس التعليم العربي أي صلاحية، ويبدو أنّ الهدف الوحيد منه كان الإيحاء بتعاون عربي يهودي حول قضايا التعليم.

تولى قسم التعليم العربي مسؤولية الشؤون الإدارية والمنهاج والشؤون الخاصة، وإلى حد بعيد السياسة الواجب انتهاجها في مجال التعليم العربي. أدّى غياب أهداف محددة وبينة لهذه الدائرة إلى تغييب عدد كبير من المسائل المهمة المتعلقة بالتعليم العربي[٢١]. ظل هذا الوضع سائداً لغاية العام ١٩٥٨ عندما حدد وزير التربية أهداف دائرة التعليم العربي التي بدأت تعرف بقسم التعليم العربي. جاءت أهداف هذا القسم الحديث العهد على الشكل التالي:

١ ـ تولي مسؤولية التعليم الابتدائي لأولاد الأقليات ما بين الـ ٥-١٤ من عمرهم.

٢ ـ تحضير المناهج والكتب المدرسية الخاصة بالمدارس الابتدائية والثانوية.

٣ ـ الإشراف على عملية تعليم المواد المختلفة.

٤ ـ تدريب معلمي المدارس الابتدائية.

٥ ـ تنظيم امتحانات القبول ودفع الرواتب في ما يتعلق بالتعليم الثانوي (الذي لم يكن مجانياً وقتها في إسرائيل).

٦ ـ الإشراف على تنظيم الأنشطة الثقافية في بلدات الأقليات.

٧ ـ البقاء على اتصال مستمر مع السلطات المحلية في ما يتعلق بالشؤون التربوية[٢٢].

استناداً إلى تلك الأهداف، تأسس قسم التعليم العربي كهيئة شبه مستقلة

---

(٢٠) Israel, *Government Yearbook, 1953* (Jerusalem: Government's Printer, 1953), p. 95 (Hebrew).

(٢١) Anat Rosenberg, «The Development of Arab Education in Israel,» (Unpublished MA Thesis, Haifa, Department of Middle Eastern History, 1985), p. 53 (Hebrew).

(٢٢) Israel, *Government Yearbook, 1959* (Jerusalem: Government's Printer, 1959), p. 215 (Hebrew).

مسؤولة مباشرة عن المدارس العربية. اتبعت هذه البنية التي استمرت خلال الستينيات النموذج المعتمد من الوزارات الأخرى في معالجتها الشؤون العربية. أنشأت غالبية الهيئات الرسمية في إسرائيل أقساماً خاصة للشؤون العربية يترأسها عادة مسؤول يهودي[٢٣].

من الجدير بالذكر أنه فُرض على الفلسطينيين في إسرائيل حكم عسكري خلال الفترة ١٩٤٩-١٩٦٦. وقد تدخّل الحكام العسكريون في جميع مناحي المجتمع الفلسطيني بما في ذلك التعليم. لغاية أواخر الخمسينيات، كان تقسيم السلطة بين وزارة التربية والحكم العسكري غير واضح المعالم. فقد تدّخل الحكّام العسكريون في مجالات مختلفة في المدارس العربية حتى وإن كان ذلك خلافاً لرغبة الوزارة. نذكر على سبيل المثال قرار الحاكم العسكري للمثلث بنقل تلامذة المدرسة الثانوية في الطيرة إلى مدرسة قرية باقة الغربية. فما كان من التلامذة المعنيين إلا أن وجّهوا رسالةً بهذا الخصوص إلى وزير التربية في تشرين الثاني/ نوفمبر ١٩٥٤ [٢٤]. امتعض وزير التربية ووجه بدوره كتاباً إلى وزير الدفاع (٤ كانون الثاني/ يناير ١٩٥٥) طالباً منه قطع الطريق أمام أي محاولة تدّخل من قبل الحكّام العسكريين في شؤون المدارس العربية. وجاء في كتاب وزير التربية:

مهما يكن المبرر لعمل الحاكم العسكري، وأنا أشك في مدى صدقية هذا المبرر، لا يحق لسلطة عسكرية القيام بهذه الأعمال باستثناء حالات الطوارئ. أرجو توجيه تعليمات واضحة إلى موظفي الحكم العسكري ليدركوا أنّه لا يحق لهم التدخّل في الشؤون التربوية، ولا سيما كما فعلوا في القرية المذكورة أعلاه.

تدخل الحكم العسكري أيضاً في المدارس العربية عبر لجان التربية المحلية التي عيّن أعضاؤها على يد وزير التربية بمشاركة الحكام العسكريين. اختار هؤلاء أشخاصاً محليين للمشاركة في تلك اللجان[٢٥].

تمت المحافظة على صلة وثيقة بين قسم التعليم العربي ومكتب مستشار رئيس الحكومة للشؤون العربية. شكّل المكتبان إدارة مشتركة كانت تلتئم بشكل منتظم لتنسيق السياسة الواجب اعتمادها بالنسبة إلى التعليم العربي. على سبيل المثال، في معرض نقاش دار حول السياسة الواجب اعتمادها بالنسبة إلى المدارس العربية (٢٢

---

(٢٣) انظر: Sami Khalil Mari, *Arab Education in Israel*, Contemporary Issues in The Middle East (Syracus, NY: Syracuse University Press, 1978), p. 55.

(٢٤) State Archives (SA), File no. 145/1223/GL.

(٢٥) State Archives (SA), File no. 1528/1621/GI.

تشرين الأول/ أكتوبر ١٩٥٧)، تم الاتفاق على زيادة حجم اليد العاملة في قسم التعليم العربي من أجل إحكام السيطرة على المعلمين العرب وزيادة الأنشطة الترويجية الموجهة إلى المثقفين العرب في إطار تعليم الكبار[٢٦].

عندما أصبح يغال ألون وزيراً للتعليم، اعتمدت سياسة جديدة في العام ١٩٧٠ رمت إلى إزالة مركزية قسم التعليم العربي وبالتالي إلى إلغائه. وكان يتوقع أن تعالج الألوية الستة في الوزارة التي تولت حتى ذلك الحين وبصورة حصرية شؤون المدارس اليهودية الشؤون الإدارية للمدارس العربية. وكان من المفترض أن تحتفظ الدوائر المهنية في الوزارة بالمسائل الأخرى المتعلقة بالتعليم العربي (المناهج، الكتب المدرسية، المباني، الخ)[٢٧]. وقد تمّ تغيير اسم «قسم التعليم العربي» إلى «دائرة التعليم والثقافة للعرب». وفقاً للبنية الجديدة، كان يفترض أن تصبح هذه الدائرة هيئة تنسيقية فقط بين الأقسام المختلفة التي تعنى بالتعليم العربي. واقتصرت مهمة دائرة التعليم العربي على مراقبة الأنشطة التربوية للمسؤولين عن المدارس العربية[٢٨].

رغم أنّ ألون كان ينوي دمج المدارس العربية في النظام العام وتقليص الهوّة بين المدارس العربية واليهودية[٢٩]، غير أنّه أحدث بنية معقدة ومبهمة إلى حدٍ بعيد. وافتقر توزيع الأدوار والسلطة بين الأقسام المسؤولة عن التعليم العربي إلى الوضوح. ازدادت هذه البنية تعقيداً عندما استحدث ألون منصباً جديداً في وزارة التربية، ألا وهو منصب مستشار الوزير للشؤون العربية الذي أعده لأحد أقرب أصدقائه (أوري طون)[٣٠]. علاوة على ذلك، لم يباشر بخطة إلغاء دائرة التعليم العربي قبل العام ١٩٧٨ عندما نقلت شؤون مدارس البدو في النقب إلى اللواء الجنوبي في الوزارة[٣١]. لم يبدأ دمج المدارس العربية في لواء حيفا إلا في العام ١٩٨٣[٣٢]. ولم يزل الطابع المركزي عن المدارس العربية في اللواء الشمالي إلا في العام ١٩٨٤، عندما ألحقت

---

(٢٦) State Archives (SA), File no. 145/1292/GL.

(٢٧) Israel, *Government Yearbook, 1972* (Jerusalem: Government's Printer, 1972), p. 147 (Hebrew).

(٢٨) Israel, *Government Yearbook, 1975* (Jerusalem: Government's Printer, 1975), p. 153 (Hebrew).

(٢٩) Ministry of Education and Culture, *Report of the Arab Education Team* (Jerusalem: Planning Project of Education in the Eighties, The Ministry, 1975) (Hebrew).

(٣٠) Rosenberg, «The Development of Arab Education in Israel,» p. 55.

(٣١) Israel, *Government Yearbook, 1979* (Jerusalem: Government's Printer, 1979), p. 174 (Hebrew).

(٣٢) Ministry of Education and Culture, *A Report about Superintendents and Pedagogical Employees* (Jerusalem: The Ministry, 1983) (Hebrew).

مدارس البدو باللواء[٣٣]. في الواقع، لم يتم دمج قسم التعليم العربي في الألوية إلا في العام ١٩٨٧ لدى استقالة مديره الأخير إمانوئيل كوبيليفيتش. وعليه ازداد تدهور وضع قسم التعليم العربي الذي اعتبر وحدة ضمن وزارة التربية وألحق بالسكرتارية التربوية.

تجدر الإشارة إلى أنّه منذ السبعينيات، أوصى العديد من اللجان الرسمية التي عيّنت من أجل النظر في مسألة التعليم العربي بإزالة مركزية قسم التعليم العربي من أجل دمج المدارس العربية في الألوية على أمل جسر الهوة بين المدارس العربية واليهودية[٣٤]. أفاد تقرير لجنة فحص التعليم العربي المقدم إلى وزير التربية في العام ١٩٨٥:

كان يفترض من مبنى دائرة التعليم والتربية للعرب أن يكون موازياً لوزارة المعارف وأن يعالج الأمور المختلفة للتعليم العربي. وكان الهدف إعطاء هذه الدائرة درجة كبيرة من الاستقلالية من أجل بناء نظام تربوي مناسب للسكان العرب. ولكن مع مرور الوقت، نظرت الأقسام الأخرى في وزارة المعارف إلى دائرة التعليم العربي على أنّها دائرة منفصلة وليست مميزة، وبالتالي خضعت للتمييز، خلافاً للنيات التي كانت وراء تأسيسها[٣٥].

اقترحت اللجنة الفاحصة إنشاء وحدة للمعلمين العرب ضمن السكرتارية التربوية عوضاً عن دائرة التعليم العربي كي تعالج المسائل المتصلة بالعرب حصراً في ما يتعلق بثقافتهم وتقاليدهم ودينهم. أما المسائل الأخرى على غرار المناهج والتعليمات التربوية وتأهيل المعلمين والأنظمة والتعليمات الإدارية، فكان من المفترض أن تناط بالسكرتاريا التربوية كما هو متبع بوزارة المعارف[٣٦].

وقد اقترحت اللجنة كجزء لا يتجزأ من خطة إعادة تنظيم التعليم العربي تشكيل «وحدة عمليات» من أجل دمج فعّال للمدارس العربية في الألوية والإشراف على تخصيص الموارد لكي يعالج التعليم العربي على قدم من المساواة مع المدارس

---

(٣٣) المصدر نفسه.

(٣٤) Ministry of Education and Culture, *Arabic Curriculum for Hebrew Schools* (Jerusalem: The Ministry, 1975) (Hebrew), and Ministry of Education and Culture and The Committee of the Directors Generals for Educational Alternatives, *Report of the Committee for the Examination of the Arab Education* (Jerusalem: The Ministry, 1985) (Hebrew).

(٣٥) Ministry of Education and Culture and The Committee of the Directors Generals for Educational Alternatives, Ibid., p. 61.

(٣٦) المصدر نفسه، ص ٦٢.

اليهودية[٣٧]. لكن هذه التوصيات بقيت حبراً على ورق ولم تنفذ كما سيتبين لاحقاً.

ثانياً: موقف السكان العرب

منذ أوائل السبعينيات، اعتمد السكان العرب استراتيجية اندماج في ما يتعلق بالوزارات الحكومية المختلفة. وقد قاوم السكان العرب وجود دوائر خاصة بالعرب في الوزارات الحكومية حيث إنهم اعتبروها المسؤولة عن وضعهم المتدني. لذلك صرّحت القيادة العربية مراراً وتكراراً أنّ الدوائر العربية كانت تستعمل كأدوات تمييز ضد العرب لمنعهم من الحصول على حصة عادلة من الفرص المتاحة[٣٨]. علاوة على ذلك، تكرر أن الغاية من تلك الأقسام كانت ممارسة المحسوبية والوصاية على المواطنين العرب. كما أعرب العرب عن امتعاضهم من عدم تمثيل العرب في المراكز المرموقة حيث إن جميع الدوائر المنفصلة للعرب قد أديرت من قبل موظفين يهود، عرفوا «بالمستعربين»، أي الخبراء بالشؤون العربية[٣٩].

حصل نضال المواطنين العرب من أجل إزالة مركزية دائرة التعليم العربي ودمج المدارس العربية في الألوية على زخم أثناء المؤتمر الثاني للتعليم العربي (٢٣ أيار/مايو ١٩٨٤). طالب هذا المؤتمر، الذي نظمته اللجنة القطرية لرؤساء السلطات المحلية العربية ولجنة مدراء أقسام المعارف في البلدات العربية، بتسريع دمج المدارس العربية في الألوية كوسيلة لتأمين المساواة في الخدمات بين المدارس العربية واليهودية، ولجسر الهوّة بينها[٤٠]. ترافق هذا الطلب باقتراح خطة لتشكيل سكرتاريا تربوية خاصة للتعليم العربي في وزارة التربية تضم المربين العرب، برئاسة عربي، وتعالج جميع المسائل التي تتعلق بالمناهج والكتب المدرسية الخاصة بالمدارس العربية[٤١].

لكن في الوقت عينه، استمرت وزارة المعارف في تهميش دائرة التعليم العربي من دون الاستجابة للبديل الذي طرح في مؤتمر التعليم العربي الثاني. على سبيل المثال، رغم أنّ اللواء الشمالي ضم ٦٠ بالمئة من التلاميذ العرب في إسرائيل، لم

---

(٣٧) المصدر نفسه، ص ٦٣.

(٣٨) اللجنة القطرية لرؤساء السلطات المحلية العربية ولجنة مدراء أقسام المعارف، **التعليم العربي في إسرائيل: قضايا ومطالب** (الناصرة: دار النهضة، ١٩٨٤)، ص ٧٦.

(٣٩) Mari, *Arab Education in Israel*, p. 5.

(٤٠) اللجنة القطرية لرؤساء السلطات المحلية العربية ولجنة مدراء أقسام المعارف، المصدر نفسه، ص ٧٦.

(٤١) المصدر نفسه.

تخضع سوى مدارس البدو والدروز إلى إدارة هذا اللواء. أما المدارس العربية الأخرى فكانت متأرجحة بين حالة من عدم الاندماج في اللواء ومن عدم الخضوع إلى قسم التعليم العربي[٤٢]. احتجت مذكرة أرسلتها اللجنة القطرية ولجنة متابعة التعليم العربي على هذا الوضع على الشكل التالي:

لقد أدت عملية إلغاء قسم التعليم العربي من دون إيجاد بديل له فوضى في التعليم العربي. ففي حالات عدة، لم يكن هنالك من عنوان يلجأ إليه المعلمون العرب والسلطات المحلية بالنسبة إلى القضايا المختلفة في المدارس العربية. أثارت حالة الارتباك شعوراً بالإحباط في التعليم العربي وزادت من حدة المشكلة[٤٣].

ومن الجدير بالذكر أنه على أثر مؤتمر التعليم العربي الثاني سنة ١٩٨٤ تشكلت ولأول مرة لجنة متابعة قضايا التعليم العربي، والتي شكلت قفزة نوعية في نضال الجماهير العربية في إسرائيل حول قضايا التربية والتعليم الخاصة بها. استحوذ الوضع الإداري للتعليم العربي على قسط كبير من المفاوضات بين لجنة المتابعة ووزارة المعارف[٤٤]. غير أنّ تلك الاجتماعات لم تسفر عن نتائج ملموسة. انتقدت لجنة المتابعة بشدة هذا الوضع الذي اعتبر بعثرة للتعليم العربي وليس دمجاً للمدارس العربية في الألوية[٤٥].

أثناء انعقاد المؤتمر الثالث حول التعليم العربي في شفاعمرو في تموز/ يوليو ١٩٨٩، خطت لجنة المتابعة خطوة إلى الأمام وطالبت بمشاركة حقيقية للعرب في إدارة نظامهم التربوي الخاص. إلى الآن، كانت تقضي المطالبة بتشكيل وحدة عربية ضمن السكرتارية التربوية التابعة للوزارة، غير أنّ القرار المعتمد نصّ للمرة الأولى على إقامة سكرتاريا مستقلة ضمن إطار وزارة المعارف أسوة بقسم المدارس الدينية اليهودية الذي يتمتع باستقلالية تربوية واسعة. من جهة أخرى، طالب المؤتمر بإنشاء لجنة عامة تتألف من ممثلي السلطات المحلية العربية ولجنة متابعة التعليم العربي، ومن ممثلين لوزارة المعارف كي تتابع عن كثب عملية صنع القرار وتشارك فيها في ما يتعلق بالأوجه المختلفة للتعليم العربي.

لقد أكدت لجنة متابعة قضايا التعليم العربي على الطروحات المذكورة أعلاه في

---

(٤٢) اللجنة القطرية لرؤساء السلطات المحلية العربية ولجنة متابعة قضايا التعليم العربي، «مشاكل التعليم العربي،» (وثيقة غير منشورة، ١٩٨٧).

(٤٣) المصدر نفسه.

(٤٤) محضر لجنة متابعة قضايا التعليم العربي، تشرين الثاني/ نوفمبر ١٩٨٥، وآب/ أغسطس ١٩٨٧.

(٤٥) اللجنة القطرية لرؤساء السلطات المحلية العربية ولجنة متابعة قضايا التعليم العربي، ١٩٨٩.

مؤتمرها الخامس الذي عقد في نيسان/ أبريل ٢٠٠٤. وبناء على دراسة أجرتها لجنة المتابعة بواسطة خالد أبو عصبة، فقد تبنت اللجنة التوصيات التالية بالنسبة إلى مبنى التعليم العربي:

ـ إقامة إدارة للتعليم العربي أسوة بإدارة التعليم الرسمي للمدارس الدينية اليهودية.

ـ إقامة سكرتاريا تربوية مستقلة للتعليم العربي بجانب قسم إدارة التعليم العربي.

كما دعت هذه التوصيات إلى تمكين الجمهور العربي من المشاركة المتساوية في إدارة جهاز التعليم للمواطنين العرب على الصعد المختلفة، وعدم إقحام الاعتبارات السياسية في ما يتعلق بشؤون التعليم العربي(٤٦).

ثالثاً: المشاركة الرسمية للسكان العرب

بما أنّ غالبية الوزارات مغلقة أمام العرب لـ «أسباب أمنية» مزعومة، أمل السكان العرب أن تشكل وزارة التربية قناة لاستيعاب المثقفين العرب. إلا أنّ الحقيقة أظهرت مدى عقم هذا الأمل. إذ نادراً ما يعين العرب في مناصب عليا في وزارة المعارف. فمن أصل ٩٨٠ منصباً رفيع المستوى في العالم عام ١٩٨٣، لم يحتل العرب سوى ٣٢ منصباً (ما نسبته ٣ بالمئة تقريباً) رغم أنّ التلامذة العرب يشكلون حوالى ٢٠ بالمئة من إجمالي عدد التلاميذ في إسرائيل(٤٧). لم يطرأ أي تغيير يذكر منذ الثمانينيات على تمثيل العرب في المناصب الرفيعة المستوى. في العام ١٩٩١، أعلنت وزارة التربية عن خطة خمسية لتدعيم تعيين المربين العرب في مناصب رفيعة المستوى(٤٨). غير أن هذه التوصيات لم تنفذ أبداً بحجة غياب الميزانيات اللازمة(٤٩).

كثيرة هي الأقسام في وزارة التربية والثقافة التي يغيب فيها المسؤولون العرب. من جهة أخرى، شكل العديد من الأقسام لتلبية الحاجات الخاصة لبعض القطاعات في المجتمع اليهودي (على غرار دائرة تعزيز التربية اليهودية ودائرة إرث اليهود

---

(٤٦) Khaled Abu-Osbeh, *The Attitudes in the Arab Society Regarding Alternative Structure for Arab Education in Israel: A Concluding Research Report* (Nazareth: Follow-Up Committee on Arab Education in Israel and Massar, 2003) (Hebrew).

(٤٧) ماجد الحاج، «أوضاع التعليم العربي،» في: **الهوية، التعايش ومضامين التعليم** (حيفا: اللجنة القطرية لرؤساء السلطات المحلية العربية ولجنة متابعة قضايا التعليم العربي، ١٩٨٨).

(٤٨) Ministry of Education and Culture, *The Five Year Plan for the Arab Sector, June 1991, Director General's Circular* (Jerusalem: The Ministry, 1991) (Hebrew).

(٤٩) تقرير مراقب الدولة، ١٩٩٢.

السفرديين وقسم التربية الاستيطانية، . . . الخ.)، ولكن لا وجود لأقسام مماثلة للعرب (الجدول رقم (٣-١)).

الجدول رقم (٣ ـ ١)
أقسام وزارة التربية التي يغيب عنها العرب

القسم	عدد المناصب
التربية الاستيطانية	٢٨
ترميم الأحياء (في المدن اليهودية)	١٥
السكرتاريا التربوية	٣٩
مركز التلفزيون التعليمي	٢٣
تعليم الكبار	٢٣
وحدة الكتب المدرسية	٣
وحدة السلامة على الطرقات	٨

المصـــدر: Ministry of Education and Culture, *A Report about Superintendents and Pedagogical Employees* (Jerusalem: The Ministry, 1983) (Hebrew).

ربما يكون من البديهي أنّ العرب لم يتولوا أي دور في ما يتعلق بالتعليم العبري/ اليهودي في إسرائيل، ولكن ما يثير الدهشة هو أنّهم لم يقوموا إلا بدور بسيط في إدارة جهاز التعليم العربي نفسه. فكان النظام التربوي العربي ذا إدارة يهودية حتى في ما يتعلق بالمناهج. لسنوات طوال، كانت اللجان العديدة التي تولت مسؤولية صياغة المناهج والأهداف التربوية للمدارس العربية يهودية إلى حد بعيد. ابتداءً بلجنة بيليد في أوائل السبعينيات، كان النموذج كناية عن لجنة عربية يهودية مختلطة يترأسها يهودي. يتمتع الأعضاء اليهود في لجان كهذه بوجه عام بمعرفة جيدة للدراسات العربية أو الشرق أوسطية. وفي غالبية الأحوال، يتقنون اللغة العربية، غير أنّ النقاشات تتم دائماً باللغة العبرية. من ناحية أخرى، لا يوجد أي تمثيل للعرب في اللجان التي تتعلق بالمنهاج في المدارس اليهودية حتى في ما يتعلق بتدريس اللغة العربية في المدارس اليهودية. كان هنالك تغيير بسيط في التركيبة اليهودية المحضة لهذه اللجان في أوائل الثمانينيات عندما أعدّت نماذج اختبارية في عدد محدود من المدارس اليهودية حول العلاقات العربية اليهودية، على غرار «المواطنون العرب في إسرائيل»؛ وقد شارك مدرسون عرب في هذه المناقشات غير أن تأثيرهم لم يكن ملموساً.

في العام ١٩٨٧، شكّل وزير التربية سابقة بتعيين عربي (هو علي حيدر)

كمسؤول عن التعليم العربي وعرف منصبه بـ «مدير المعارف العربية». غير أنّ هذا المنصب خضع عملياً للتهميش[٥٠]. فمدير المعارف العربية لم يكن له دور في تخصيص الموارد أو التخطيط أو في اتخاذ القرارات حول الأولويات. واقتصرت مهمته على المناهج والكتب المستعملة في المستويات المختلفة للتعليم العربي[٥١]. إلا أنه كان مكبل اليدين في هذه المسألة أيضاً كونه يخضع للسكرتاريا التربوية وقسم المناهج ومدير عام وزارة المعارف وبالطبع الوزير، إضافة إلى مديري الألوية.

لإعطاء فكرة عن التهميش الذي عاناه المسؤول عن التعليم العربي، يمكن إقامة مقارنة مع قسم التعليم الديني اليهودي الذي يتعامل مع اليهود المتدينين. يتمتّع هذا القسم بنفوذ واسع على الرغم من أنّ الشريحة التي يستهدفها لا تتعدى حجم السكان العرب[٥٢]. جاء التعريف الرسمي لأهداف قسم التعليم الديني على الشكل التالي:

تحضير التلاميذ في المدارس الدينية للمشاركة بشكل تام في المجتمع الإسرائيلي وفي حياة الأمة اليهودية وفقاً للتوراة. بالتالي، تتصل التربية الدينية بمسائل مثل صنع القرارات واقتراح سبل ووسائل تستعملها الأوساط والفئات العمرية المختلفة، علاوةً على التخطيط والمبادرة وتحديد طرق تنفيذ السياسات[٥٣].

بخلاف القسم العربي، يخضع قسم التعليم الديني لسلطة المدير العام ووزير المعارف فقط[٥٤]. من جهة أخرى، لم تقتصر ميزانية المدارسة اليهودية الدينية على الحصة التي تخصصها لها وزارة المعارف، إذ إنّ نسبة كبيرة من ميزانية تلك المدارس تستمد من الدعم المباشر لوزارة المالية وغيرها من الموارد الخارجية، على غرار الشتات اليهودي[٥٥]. بالإضافة إلى ذلك حيث إن الأحزاب الدينية تتمتع بفعالية ونفوذ واسعين في السياسة القومية الإسرائيلية، فهي تشكل مجموعة ضغط لزيادة الموارد التي تخصص للمدارس الدينية اليهودية[٥٦].

---

(٥٠) Nurit Wergift, «A School for Discrimination,» *Kul Hair* (Jerusalem) (2 June 1989) (Hebrew).

(٥١) Ministry of Education and Culture, *Report on the Education System in Israel* (Jerusalem: The Ministry, 1988) (Hebrew).

(٥٢) المصدر نفسه، ص ٧٤.

(٥٣) المصدر نفسه.

(٥٤) المصدر نفسه، ص ٧٤.

(٥٥) Rachel Elboim-Dror, *The Hebrew Education in Eretz-Israel*, Sifriyah Le-toldot Ha-yishuv Ha-Yehudi Be-Erets-Yiâsrael (Jerusalem: Yad Yitzhak Ben-Zvi, 1990), p. 54 (Hebrew).

(٥٦) المصدر نفسه.

رابعاً: تعليم الدروز

اعتبر الدروز في إسرائيل مجموعة منفصلة عن بقية العرب في العام ١٩٥٧ عندما أصدر وزير الشؤون الدينية أنظمة تعترف بالدروز كطائفة منفردة. وقد غيّر هذا الوضع بشكل جذري التعريف الرسمي للدروز الذين اعتبروا حتى ذلك الحين كجزء من المجتمع الإسلامي. بعد مرور أربع سنوات وبالتحديد في تشرين الأول/ أكتوبر ١٩٦١، اعترف بالقيادة الدينية للدروز برئاسة الشيخ أمين طريف على أنّها «مجلس ديني»؛ وفي العام ١٩٦٢، وضعت الكنيست اللمسات الأخيرة على العملية بالاعتراف بالمحاكم الدينية الدرزية[٥٧]. ولربما سجلت الخطوة الأكثر أهميةً في هذا المجال في وقت سابق في العام ١٩٥٦ بتطبيق قانون الخدمة العسكرية الإلزامية على الدروز. منذ ذلك الحين، انخرط الذكور الدروز في الجيش، ما من شأنه منحهم الحق نظرياً في الاستفادة من بعض المنافع الاجتماعية والمالية التي حرم منها من لم ينخرط في الجيش الإسرائيلي. تجلّى هذا التكريس للمجتمع الدرزي كوحدة دينية وسياسية منفردة في تغيير «فقرة الجنسية» في بطاقة هويتهم من «عربية» إلى «درزية»[٥٨].

بدأ المسؤولون الإسرائيليون يشددون على خصوصية الدروز في مجال التعليم بحلول أواخر الخمسينيات. أثناء اجتماع للجنة المشتركة بين مكتب رئيس الحكومة وقسم التعليم العربي (٢٢ تشرين الأول/ أكتوبر ١٩٥٧)، قيل: «يجب أن نأخذ العنصر الدرزي في عين الاعتبار- ينبغي حشد المزيد من المدرسين الدروز وتعزيز الوعي الدرزي»[٥٩].

اعتبر فصل الدروز عن المسلمين محاولةً لتحويل الأقلية العربية في إسرائيل إلى مزيج من الأقليات الصغيرة من أجل التشديد على هويتهم الدينية والثقافية عوضاً عن هويتهم القومية[٦٠].

في أوائل السبعينيات، برز توجه جديد لدى الشباب الدروز يستحيل فصله عن

---

(٥٧) Salman Falah, *The History of the Druze in Israel* (Jerusalem: Prime Minister's Office, 1974) (Hebrew), and Ori Stendel, *The Minorities in Israel: Trends in the Development of Arab and Druze Communities, 1948-1973* (Jerusalem: Israel Economic, 1973).

(٥٨) Majid Al-Haj, «The Socio-political Structure of the Arabs in Israel: External vs. Internal Orientation,» in: John E. Hofman [et al.], eds., Arab-Jewish Relations in Israel: A Quest in Human Understanding (Bristol, Indiana: Wyndham Hall Press, 1988), p. 123.

(٥٩) State Archives (SA), File no. 145/1292/GL.

(٦٠) Sammy Smooha, «The Control of Minorities in Israel and Northern Ireland,» *Comparative Studies in Society and History*, vol. 22, no. 2 (April 1980).

النهضة القومية التي شهدها العرب في الوقت نفسه. ولربما كان الإحباط أكبر لدى الدروز باعتبارهم جماعة تخدم في صفوف الجيش وتدفع ثمن «التحالف اليهودي الدرزي»[٦١]. ومما يزيد الإحباط لدى أبناء الطائفة الدرزية أن هذا الفصل لم يؤدِ إلى مزيد من الحقوق المدنية للدروز. فقد كانت هذه الطائفة من أكثر المجموعات تهميشاً حتى مقارنة ببقية المجتمع العربي. من هذا المنطلق ذكر الباحث أبونهايمر أن الدروز في نظر الدولة هم «عرب» في ما يتعلق بالحقوق، و«دروز» بالنسبة إلى الواجبات[٦٢]. ترافقت عودة الهوية القومية العربية إلى الواجهة، التي سجلّت لدى الدروز بارتفاع عدد الشباب الدروز الذين رفضوا الخدمة في الجيش. بعدما استنتج بعض المثقفين الدروز أنّ المجتمع الدرزي تضرر نتيجة للعملية التي كرّست فصله عن بقية المجتمع العربي، شددوا على كونهم جزءاً لا يتجزأ من الهوية والثقافة واللغة العربية. وأسفر هذا التوّجه عن تشكيل لجنة المبادرة الدرزية في العام ١٩٧٢[٦٣].

من أجل موازنة التوجه القومي العربي لدى الدروز، أطلقت مبادرتان، **الأولى** من المجتمع الدرزي نفسه و**الثانية** من الحكومة. أنشأ بعض القادة الدروز في دالية الكرمل ما عرف بالحلقة الدرزية الصهيونية في العام ١٩٧٣. تنظر هذه الحركة إلى الدروز في إسرائيل ليس كمجموعة دينية فحسب، بل أيضاً كوحدة قومية منفصلة وهي تشدد على «رابطة الدم» والأخوة بين «الشعبين اليهودي والدرزي». بالتالي، فهي تشجّع بحماس الخدمة العسكرية الدرزية كوسيلة لـ «حماية الأرض المقدّسة وتعزيز الأواصر مع الأشقاء اليهود»[٦٤].

شكّلت الحكومة لجنتين رسميتين لمعالجة الوضع الدرزي، وهما لجنة بن دور التي ترأسها الأستاذ غبريال بن دور من جامعة حيفا، ولجنة شخترمان برئاسة رئيس لجنة التربية في الكنيست[٦٥]. أوصت اللجنتان بنقل جميع الشؤون الدرزية من الأقسام العربية ودمجها في الألوية التابعة للوزارات المختلفة. اعتمدت الحكومة هذه التوصيات في حزيران/ يونيو ١٩٧٥ وعيّنت لجنة من المدراء العامين لتنفيذ قرار الحكومة.

كانت وزارة التربية أول من تجاوب مع القرار، فأدمج التعليم الدرزي في لواء

---

(٦١) Jonathan Oppenheimer, «The Druze in Israel as Arabs and non Arabs: An Essay on the Manipulation of Categories of Identity in a Non-cvil State,» *Cambridge Anthropology,* vol. 4, no. 2 (1978).

(٦٢) المصدر نفسه.

(٦٣) Emile Nakhleh, *The Arabs in Israel and their Role in a Future Arab-Israeli Conflict: A Perception Study* (Alexandria, VA: Abott Association, 1977).

(٦٤) **الهدف** (أيار/ مايو ١٩٧٩).

(٦٥) Salman Falah, «Education Among the Druze in Israel,» *Maalot* (June 1977), p. 7 (Hebrew).

حيفا واللواء الشمالي وأنشئت وحدة خاصة للتعليم الدرزي ترأسها سلمان فلاح في العام ١٩٧٥[٦٦]. يكمن الهدف الرسمي للقسم الدرزي في «وضع سياسة التعليم الدرزي والتخطيط للنشاط التربوي وتوزيع الموارد على المدارس الدرزية بالتنسيق مع الوحدات المختلفة التابعة للوزارة، ومعالجة المسائل المختلفة على غرار تلك المتصلة بالتلامذة والثقافة والرياضة والشباب»[٦٧].

من الواضح أن الصلاحيات والموارد الممنوحة إلى القسم الدرزي يزيد كثيراً عما منح إلى القسم العربي في وزارة المعارف. ففي حين افتقر المسؤول عن التعليم العربي إلى الموارد، وعجز عن ممارسة أي ضغط ضمن عملية صنع القرار المتعلقة بالميزانية والتخطيط، تمتّع رئيس قسم التعليم الدرزي بنوع من النفوذ والتأثير في سياسة التعليم الدرزي. غير أنّه ارتبط بشكل كامل بوزارة المعارف ولم تكن له أي استقلالية في ما يتعلق بالموازنات أو بمحتوى مناهج المدارس الدرزية.

لم يقتصر فصل التعليم الدرزي على المستوى الإداري، بل شمل أيضاً مناهج التعليم رغم انعدام الاستقلالية في هذا المجال. وقد بذلت جهود حثيثة من أجل خلق هوية درزية جديدة لدى التلامذة الدروز بالتشديد على خصوصية الشعب الدرزي[٦٨]. فوضعت لجنة بيليد لهذه الغاية هدفاً خاصاً للتعليم الدرزي، ينص كما يلي:

يرمي التعليم الرسمي في الوسط الدرزي في إسرائيل إلى إرساء التعليم على قواعد الثقافتين الدرزية والعربية، وعلى التوق إلى السلام بين إسرائيل وجيرانها وعلى حب جميع المواطنين للبلاد التي يتشاطرون العيش فيها، وعلى الولاء إلى دولة إسرائيل والشراكة في بناء إسرائيل والدفاع عنها ـ بالتشديد على المصالح المشتركة والفريدة لجميع المواطنين؛ وعلى تعزيز الهوية الدرزية الإسرائيلية وتربية الدروز الشباب على تراث مجتمعهم والمصير المشترك للمجتمعات الدرزية في جميع البلدان[٦٩].

استناداً إلى هذا الهدف، بدأت وحدة التعليم الدرزي تُدخل التعديلات على محتوى المناهج الدرزية بإعداد كتب مدرسية جديدة للصفوف الابتدائية والثانوية الدرزية تحت اسم «التراث الدرزي». تعزيزاً لهذا التوّجه، نظمت لجنة التعليم الدرزي

---

(٦٦) المصدر نفسه.

(٦٧) Ministry of Education and Culture, *Report on the Education System in Israel*, p. 64.

(٦٨) Ministry of Education and Culture, *The System of Education and Culture for Druze* (Jerusalem: The Ministry, 1987), p. 6 (Hebrew).

(٦٩) Falah, «Education Among the Druze in Israel,» p. 8.

خلال سنوات احتفالاً سنوياً عرف بـ «أسبوع التراث الدرزي». إلا أن هذا الحدث قد تمّ إلغاؤه أو تقليصه في السنوات الأخيرة.

استعمل عنصر آخر للتشديد على الطابع الفريد للتعليم الدرزي تمثّل بالحشد الحصري للمدرسين الدروز، في حال توفّرهم. فقبل تشكيل القسم الدرزي، كان أكثر من ٥٠ بالمئة من المدرسين في المدارس الدرزية من أصل مسيحي ومسلم. بحلول العام ١٩٨٧، كان حوالى ٧٠ بالمئة من المدرسين في تلك المدارس من الدروز. وقد أصبح هذا الأمر ممكناً بفتح صف خاص لإعداد المعلمين الدروز في كلية غوردون في حيفا. أما اليوم فالغالبية العظمى للمعلمين في المدارس الدرزية هم من الدروز.

واللافت للانتباه هو أنّ وضع منهاج درزي خاص لم يقتصر على التراث الدرزي، إذ أصدرت كتب مدرسية خاصة بالمدارس الدرزية تشمل مواد يفترض بها أن تكون مشتركةً بين جميع المدارس العربية، على غرار اللغة العبرية واللغة العربية والتاريخ.

لقد أحدث فصل التعليم الدرزي عن بقية التعليم العربي خلافاً داخل المجتمع الدرزي نفسه، حيث قامت مجموعة تحت اسم «لجنة الخريجين» في دالية الكرمل بقيادة المعارضة لقسم التعليم الدرزي. استهدفت هذه المعارضة بشكل خاص تدني مستوى التعليم في المدارس الدرزية، وعملية إضفاء الطابع المنفصل على محتوى التعليم الدرزي. أرسلت كتباً بهذا الشأن إلى مسؤولين في وزارة المعارف وإلى أعضاء الكنيست. كما نددت الحملة باحتكار رئيس قسم التعليم الدرزي لإصدار الكتب المعدّة للمدارس الدرزية[٧٠]. ويمكن استخلاص الانتقادات لقسم التعليم الدرزي من رسالة أحد لجنة الخريجين الدروز التي نشرت في **الجيروزاليم بوست**[٧١]:

إذا كان الهدف الأساسي من القسم الدرزي المنفصل تحضيرنا للخدمة في الجيش، ألا يبدو الثمن باهظاً؟ تنطبق حرية التعبير على الفكر والتعلّم وعليه عندما ينشر الشخص نفسه كتباً كثيرة حول مواضيع متنوعة (زاعماً أنّه خبير في جميع المسائل)، ويتمتع بسلطة إدراجها في المنهاج العام، يصبح انتهاك هذا الحق الأساسي فادحاً. . . للتحالف الدرزي اليهودي تاريخه وينسحب الأمر نفسه على تحالفات عديدة أخرى: التاريخ هو الماضي، أما نحن فنعيش في الحاضر وعلينا تأمين مستقبل

(٧٠) Secondary School Graduates Committee in Daliat Al-Carmel (Files 1984, 1985, 1986) (Hebrew).

(٧١) *Jerusalem Post*, 18/4/1986.

ينعم فيه أطفالنا بالازدهار. لن يبرر الاستشهاد بالماضي لإيجاد الأعذار للحاضر ذمّة أحد. لن تصان الحقوق وتحسّن الظروف إلا متى تم الإيفاء بالالتزامات وبالمساواة وبذل التضحيات.

خامساً: تعليم البدو

مرّ البدو، شأنهم في ذلك شأن الدروز، بعملية رسمية ترمي إلى إضفاء طابع خصوصي عليهم وإن قوبلت بمعارضة قوية من شرائح عديدة[٧٢]. سعت السلطات إلى استخدام التعليم كوسيلة لخلق هوية بدوية متميزة. كما سبق وذكرنا كانت مدارس البدو سواء في الشمال أو في النقب، أول من انفصل عن باقي المدارس العربية وخضع لإدارة مباشرة من الألوية المختلفة في وزارة المعارف. إلا أنّ أحد العوائق الأساسية التي حالت دون هذا الفصل تمثّل في النقص في المدرسين البدو الأكفاء ولا سيما في النقب، ما أثار الحاجة إلى حشد المدرسين العرب من المثلث والجليل. في العام ١٩٧٨، لم يكن سوى ثلث المدرسين البالغ عددهم ٢٧٦ مدرساً والعاملين في النقب من البدو، كما لم يتمتع ثلثا المدرسين البدو بالكفاءات اللازمة[٧٣].

اعتبر المدرسون غير البدو التعيين في مدارس النقب نوعاً من العقاب، بما أنّه تعيّن عليهم التكيّف مع بيئة جديدة ذات مبنى اجتماعي مختلف. في جميع الأحوال، سرّعت وزارة التربية عملية تدريب المدرسين البدو لقلقها من الوعي القومي الذي جاء به المدرسون «الضيوف». فقد ساد الاعتقاد بأنّ وجود هؤلاء المدرسين العرب أثار المشاعر القومية لدى شرائح من بدو النقب[٧٤]. ففتحت الوزارة صفوفاً خاصة للبدو في إطار دورة خاصة في بئر السبع وبعد ذلك في كلية «كي» للتربية، حرصاً منها على تسريع تدريب المدرسين البدو. نتيجةً لذلك، ارتفعت نسبة المدرسين البدو لتبلغ ٥٢ بالمئة من إجمالي عدد المدرسين في مدارس البدو في النقب في العام ١٩٨٦. وأصبح ٧٥ بالمئة من المدرسين البدو مزودين بالكفاءات الضرورية[٧٥]. أما في عام ٢٠٠٤ فالغالبية العظمى من المدرسين في النقب هم من البدو المحليين. ونتيجة لارتفاع الإقبال على الدراسة الجامعية، فقد تلاشت تقريباً مشكلة المعلمين غير المؤهلين في

(٧٢) Salim Alafenish, «Processes of Change and Continuity in Kinship Systems and Family Ideology in Beduin Society,» *Sociologia Ruralis*, vol. 27, no. 4 (1987).

(٧٣) Abinoam Meir and Dov Barnia, «Spatial Aspects and Structural Changes in the Educational System of the Bedouins in the Negev,» *Hivra Verivaha*, vol. 2 (1987), p. 166 (Hebrew).

(٧٤) المصدر نفسه.

(٧٥) المصدر نفسه، ص ١٦٦.

المدارس البدوية. لكن على الرغم من ذلك فما زالت هذه المدارس تعاني المستوى المتدني والكثير من النواقص كما سنرى لاحقاً.

تجدر الإشارة إلى أنّه، وخلافاً للمدارس الدرزية، استعملت المدارس البدوية المناهج نفسها المعتمدة في المدارس العربية. لم تنشأ أي وحدة خاصة للبدو في وزارة التربية رغم الميل الواضح إلى إضفاء الطابع البدوي على النظام التربوي البدوي. إلا أنّ هذا الميل اصطدم بالتدّخل اليهودي المتنامي في مدارس البدو في النقب. مثالاً على ذلك، تم اختيار مدرس يهودي في آب/ أغسطس ١٩٨٩ ليكون مدير أكبر مدرسة بدوية في النقب رغم العدد الكبير من المرشحين البدو ذوي الشهادات الجامعية الذين تنافسوا على الوظيفة. والغريب أن المدير اليهودي المختار كان يجهل اللغة العربية(٧٦).

لقد أثار هذا التعيين القيادات البدوية في النقب ووجهت كتب احتجاج إلى وزارة التربية طالبةً منها تعيين بدوي محلي في هذا المنصب. حاول مفوض الوزارة للواء النقب الدفاع عن القرار الرسمي في وجه الادعاءات القائلة بأنّ «الأنظمة الخاصة بالوزارة تفرض تعيين مدير قادر على التواصل مع الأهالي والمجتمع المحلي، وهو واقع يصعب بلوغه في الحالة الراهنة»(٧٧).

في عام ٢٠٠١ قامت ضجة كبيرة بين أوساط البدو في النقب وعلى مستوى الوسط العربي في إسرائيل بشكل عام على أثر التصريحات العنصرية التي أطلقها موشي شوحات المسؤول عن سلطة تعليم البدو في لواء الجنوب في وزارة المعارف. ففي مقابلة مع **الجوويش ووبك** (*The Jewish Week*) الصادرة في نيويورك نشرت في شهر تموز/ يوليو ٢٠٠١، أطلق موشي شوحات مجموعة من التصريحات العنصرية منها:

«(البدو هم) تواقون للدم، ينجبون ثلاثين ولداً ويستمرون بتوسيع مستوطناتهم غير القانونية ويسيطرون على أراضي الدولة». ويضيف شوحات «حسب ثقافتهم (الثقافة البدوية) يقضون غرضهم خارج البيت وهم لا يعرفون كيف تستعمل المياه في المراحيض».

وعلى أثر ذلك قامت مجموعة من أولياء أمور الطلاب البدو في النقب بواسطة منظمة «عدالة» وبمرافعة المحاميين مروان دلال وحسن جبارين، بتقديم طلب

---

(٧٦) *Kul-Bo for Beer Sheba and the Negev* (17 August 1989) (Hebrew).

(٧٧) المصدر نفسه.

لمحكمة العدل العليا بتاريخ ٢٣/ ٩/ ٢٠٠١ طالبت فيها بما يلي:

١ ـ نقل موشي شوحات من منصبه كمسؤول عن سلطة التعليم للبدو.

٢ ـ تعيين عربي بدوي من النقب مسؤولاً عن سلطة التعليم للبدو.

٣ ـ فحص عمل سلطة التعليم للبدو وكيفية استعمال الميزانيات حتى يتم تعيين موظف آخر بحسب إعلان رسمي(٧٨).

وفي أعقاب القضية التي قدمت لمحكمة العدل العليا، جرى الكثير من المباحثات والمراسلات مع وزارة المعارف إلى أن قررت محكمة العدل العليا بتاريخ ٣/ ٥/ ٢٠٠٤ نهائياً نقل شوحات من منصبه، وإقامة سلطة إقليمية «أبو بسمة» تتولى شؤون التعليم البدوي بشكل مؤقت حتى نهاية كانون الثاني/ يناير ٢٠٠٥، حيث ستلغى سلطة تعليم البدو كلياً(٧٩).

لا شك في أن هذا القرار يشكل انتصاراً لإرادة المواطنين البدو في النقب، غير أن المحكمة رفضت عملياً البندين الثاني والثالث من المطالب المذكورة أعلاه. وهكذا لم يحدث أي تغيير جذري بالنسبة إلى وضعية إدارة التعليم البدوي في النقب، حيث ما زالت الأمور الإدارية العليا بأيدي موظفين يهود، ولم يتحقق بعد مطلب السكان البدو بالنسبة إلى حقهم في إدارة شؤون التربية والتعليم لديهم.

(٧٨) انظر تقرير عدالة، صادر عن مركز حقوق الأقلية العربية في إسرائيل على الموقع الإلكتروني: www. adalah.org.

(٧٩) انظر: ملفات محكمة العدل العليا، قضية رقم ٠١/ ٧٣٨٣ ورقم ٠١/ ٧٥٠٠.

الفصل الرابع

المؤسســـــات والطـــــلاب

أولاً: التطورات المركزية

لغاية أوائل السبعينيات من القرن العشرين، شملت بنية النظام التربوي في إسرائيل ثلاثة مستويات: بساتين الأطفال في الـ ٥ ـ ٦ من عمرهم، والمستوى الابتدائي من الصف الأول إلى الصف الثامن، والمستوى الثانوي من الصف التاسع إلى الصف الثاني عشر. كما سبق وأشرنا إليه، كان المستويان الأولان إلزاميين ومجانيين بموجب «مشروع قانون التعليم الإلزامي»، في حين لم يكن المستوى الثانوي لا إلزامياً ولا مجانياً.

أما التجديد الأساسي الذي استفادت منه المدارس العربية، فتمثل بإضفاء الطابع الإلزامي على بساتين الأطفال (الحضانات). فخلال فترة الانتداب، لم تشكل الحضانات جزءاً من المدارس الحكومية وتلك التي كانت موجودة كانت خاصة بشكل أساسي وموجهة في غالبية الأحيان إلى العائلات الميسورة[١]. وفي حين ارتبطت الحضانة في الوسط العربي بالمدرسة الابتدائية، ولا سيما بسبب غياب المنشآت الملائمة، اعتبرت الحضانة وحدة مستقلة في المدارس اليهودية.

واجه التعليم العربي في إسرائيل عوائق كبيرة في مراحله الأولى مقارنة مع الوسط اليهودي. فعندما أعيد تفعيل المدارس في البلدات العربية في العام ١٩٤٨/ ١٩٤٩، لم يكن هنالك سوى ٤٥ مدرسة ابتدائية ومدرسة ثانوية واحدة في الناصرة (انظر الجدول رقم ٤ ـ ١). ولكن، في غضون عقد واحد، ازداد عدد المدارس الابتدائية العربية ثلاثة أضعاف واستمر هذا التوجه بشكل منهجي. في العام ٢٠٠٢/ ٢٠٠٣، كان هنالك ٤٤١ مدرسة ابتدائية عربية و١١٧ مدرسة إعدادية (متوسطة) و١٧١ مدرسة ثانوية تغطي غالبية البلدات العربية .

(١) Ben-Hanania, «The Arab Kindergarten,» *Hed Hakhinukh*, vol. 21 (1947), pp. 32-33 (Hebrew).

الجدول رقم (٤ ـ ١)

عدد المدارس في النظام التربوي العربي واليهودي على مر الوقت(*)

نوع المدرسة	المدارس العربية					المدارس العبرية					
	١٩٤٨/ ١٩٤٩	١٩٥٩/ ١٩٦٠	١٩٦٩/ ١٩٧٠	١٩٧٩/ ١٩٨٠	١٩٩٠/ ١٩٩١	٢٠٠٢/ ٢٠٠٣	١٩٤٨/ ١٩٤٩	١٩٥٩/ ١٩٦٠	١٩٦٩/ ١٩٧٠	١٩٧٩/ ١٩٨٠	١٩٩٠/ ١٩٩١	٢٠٠٢/ ٢٠٠٣
التعليم الابتدائي (١+٢)	١٣٩	٢١٩	٣١٢	٣٣٨	٤٤١	٤٦٧	١,٥٠١	١,٥١٩	١,٤٧٥	١,٣٧٩	١,٩٦٩
المدارس العادية	٤٥	١٣٨	٢٠٧	٢٩٤	٣١٣	٤٠٢	٤٦٧	١,١٤٩	١,٢٣٥	١,٢٦١	١,١٩٢	١,٧٧٦
٢ ـ مدارس للأطفال المعوقين		١	١٢	١٨	٢٥	٣٩	–	٣٥٢	٢٨٤	٢١٤	١٨٧	١٩٣
التعليم ما بعد الابتدائي (٣+٤)	١	٧	(٣٧)	(٥٩)	(١٠٩)	(٢٣٤)	٩٨	٣٥٣	(٥٤٥)	(٥٢١)	(٦٤١)	(١,٢٣٩)
٣ ـ المرحلة المتوسطة	–	–	٤	٤٣	٧٤	١١٧	–	–	٣٢	٢٤٨	٣٢٣	٥٠٠
٤ ـ المرحلة الثانوية	١	٧	٣٥	٤٩	٩٠	١٧١	٩٨	٣٥٣	٥٤٤	٤٧٨	٥٤٦	١,١٠٦
المجموع	**٤٦**	**١٤٦**	**(٢٥٦)**	**(٣٧١)**	**(٤٤٧)**	**(٦٥٠)**	**٥٦٥**	**١,٨٥٤**	**(٢,٠٦٤)**	**(١,٩٩٦)**	**(٢,٠٢٠)**	**(٣,١١٠)**

ملاحظة: (*) احتسبت المدارس التي تشمل في الوقت عينه أكثر من مستوى تعليمي واحد (أي مستوى متوسط وثانوي) على حدة وفقاً لكل مستوى في الجدول، إنما احتسبت كمؤسسة واحدة بالنسبة إلى المجموع. للدلالة على هذا الأمر، وضعت النتائج ضمن هلالين.

المصدر: **الملخص الإحصائي لإسرائيل ١٩٨٦**، ص ٥٧٢؛ **الملخص الإحصائي لإسرائيل ١٩٨٩**، ص ٦٠٦؛ **الملخص الإحصائي لإسرائيل ١٩٩١**، ص ٦١١، و**الملخص الإحصائي لإسرائيل ٢٠٠٣**، ص ٢٤.

خلال السنة الدراسية ١٩٥٩/ ١٩٦٠، اعتُمد التعليم الخاص للمرة الأولى عندما فتحت مدرسة للأولاد المعاقين في الناصرة. كان هذا التعليم في مدارس خصوصية ولم يخضع لرقابة وزارة التربية. بالتالي، طبق التعليم الخاص بشكل رسمي في العام ١٩٧٤ عندما فتحت وزارة التربية ٢٥ صفاً للأطفال المصابين بإعاقات جسدية وللأطفال المتخلفين عقلياً وعينت مديراً لها[٢]. في العام ١٩٩٠/ ١٩٩١، كان هنالك ٢٥ مدرسة عربية للتعليم الخاص إضافة إلى المدارس المدمجة في المدارس العادية (الجدول رقم ٤ ـ ١). في العام ٢٠٠٢/ ٢٠٠٣، ازداد هذا العدد ووصل إلى ٣٩ مدرسة للتعليم الخاص معدة للسكان العرب.

يعود الارتفاع الملحوظ في عدد المدارس الخاصة إلى «قانون التعليم الخاص» الذي أقر في العام ١٩٨٨ والذي ينص على التعليم الخاص المجاني للأولاد في سن الثالثة إلى الحادية والعشرين من عمرهم. إنما تجدر الإشارة إلى أنه مقارنة مع الوسط اليهودي (الذي سجل ١٩٣ مدرسة خاصة في العام ٢٠٠٢/ ٢٠٠٣)، لا يزال العرب يعانون التمييز على صعيد الموارد التي تخصص للمنشآت التربوية للتعليم الخاص[٣]. من الجدير بالذكر أنه في السنوات الأخيرة اتخذ التعامل مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة منحىً جديداً، حيث يتمّ في معظم الأحيان دمجهم في الصفوف العادية نظراً لاعتبارات تربوية.

في ٢٩ تموز/ يوليو ١٩٦٨، صادقت الكنيست على التوصيات الواردة في تقرير «لجنة برافر» في ما يتعلق بالتغييرات التي طرأت على الهيكل التربوي في إسرائيل والتي عرفت في ما بعد بـ «الإصلاح». انقسمت البنية الجديدة إلى ثلاث مراحل أساسية، ألا وهي المرحلة الابتدائية من الصف الأول إلى الصف السادس، والمرحلة الإعدادية (المتوسطة) من الصف السابع إلى الصف التاسع، والمرحلة الثانوية من الصف العاشر إلى الصف الثاني عشر[٤].

أدخل الإصلاح على النظام التربوي في ما يتعلق بالمرحلة الإعدادية (المتوسطة) على القطاعين اليهودي والعربي في العام ١٩٧٠. في البدء، تم فتح ٤ مدارس عربية للمرحلة الإعدادية مقارنة مع ٣٢ مدرسة عبرية. بدأت المدارس العربية للمرحلة الإعدادية تتوسع خلال السبعينيات. بحلول العام ١٩٨٠/ ١٩٨١، انخرط ٤٠ بالمئة من الطلاب العرب في الصف السابع إلى الصف التاسع في

---

(٢) **عل همشمار**، ١٨/ ٥/ ١٩٧٦.

(٣) تقرير مراقب الدولة، ٢٠٠١، التقرير (٥٢ ب).

(٤) **حوليات الحكومة، ١٩٦٩**، ص ٣٥ ـ ٣٦.

المدارس الاعدادية[٥]. استمر نمو هذا النوع من المدارس في القطاعين خلال أوائل الثمانينيات وإن كان بطيئاً وغير متوازن. في العام ١٩٨٧/١٩٨٨، سجلت مدارس المرحلة المتوسطة ٤٦ بالمئة من إجمالي عدد التلامذة العرب مقابل ٥٦ بالمئة في الصفوف نفسها في المدارس اليهودية[٦]. أما اليوم فجميع الطلاب العرب تقريباً في الصفوف السابعة ـ التاسعة يتعلمون في مدارس إعدادية[٧].

تجدر الإشارة إلى أن إنشاء المدارس الإعدادية كان يرمي أساساً إلى تلبية حاجات المجتمع اليهودي. والهدف الأساسي وراء هذا التغيير هو دمج الطلاب السفرديين (من أصل شرقي) مع الطلاب الأشكينازيم (من أصل غربي)، من أجل تحضيرهم بشكلٍ متساوٍ للمرحلة الثانوية وزيادة فرص الطلاب السفرديين لمتابعة تعليمهم العالي، وعليه تقليص الفجوة الإثنية في صفوف المجتمع اليهودي بشكل تدريجي[٨]. غير أن هنالك خلافاً على نتائج هذا الدمج، إذ يقول بعض الباحثين إنه أثّر بشكلٍ إيجابي على تطلعات الطلاب الشرقيين وعلى اندماجهم الاجتماعي، في حين وجدَ البعض أنه أثر بشكل سلبي على نظرة الطلاب الشرقيين إلى نفسهم وشدد البعض الآخر على أن سياسة الدمج لم يكن لها أي تأثير يذكر[٩].

مهما يكن، أسفر هذا الإصلاح عن وضع برنامج خاص للطلاب اليهود المعروفين بـ «الطلاب الذين يحتاجون إلى رعاية خاصة»، أي الطلاب المتحدرين من أسرٍ هاجرت من بلدان إسلامية وعربية وذات خلفية اجتماعية اقتصادية ضعيفة. اشتمل البرنامج المعد للطلاب اليهود ذوي الرعاية الخاصة على مجموعة من الأنشطة وعلى دروس إضافية لمساعدتهم على الاندماج بفاعلية في المدارس العادية[١٠]. في إطار هذا البرنامج، خصصت ٤٠,٠٠٠ ساعة دراسة سنوية للمدارس اليهودية منذ العام ١٩٧٠.

---

(٥) Ministry of Education and Culture, *Pessephas* (Jerusalem: Ministry of Education, Pedagogic Secretariat and the Unit for Democracy and Coexistence, 1988) (Hebrew).

(٦) المصدر نفسه.

(٧) **الملخص الإحصائي لإسرائيل ٢٠٠٣**، ص ٨ ـ ٣٠

(٨) M. Schmida and M. Bar-Lev, *Educational Reform in Israel and Other Nations and its Implementation through General School* ([Jerusalem]: Bar Ilan University, School of Education, 1971) (Hebrew), p. 49.

(٩) Dar-Yihizkel and Nurah Rash, «Educational Integration and Educational Attainments: A Summation and Evaluation of the Research in Israel,» *Megamot,* vol. 2 (August 1988), pp. 180-207 (Hebrew).

(١٠) **حوليات الحكومة ١٩٦٩**، ص ١٧٧ ـ ١٧٨.

اقتصر البرنامج الخاص بـ «الطلاب ذوي الرعاية الخاصة» على المدارس اليهودية. فقد ساد الاعتقاد بأن الطلاب العرب خلافاً لليهود لا يعانون أزمة ثقافية نتيجة لانتقالهم من ثقافة إلى أخرى، وعليه، لا حاجة لمثل هذا البرنامج في المدارس العربية[١١]. غير أن هذه الحجة لم تسمح سوى بتبرير التمييز المرتكب ضد المدارس العربية. وأظهرت دراسات عدة أجريت في مرحلة لاحقة أن غالبية الطلاب العرب يقعون في فئة «الطلاب ذوي الرعاية الخاصة» بالنظر إلى خلفيتهم الاجتماعية الاقتصادية المتدنية، وإلى نسبة التسرب المرتفعة في المدارس العربية[١٢].

أثار ممثلو لجنة متابعة قضايا التعليم العربي هذه المسألة مع المسؤولين الرسميين في اجتماعات عدة وطلبوا منح المدارس العربية حصة نسبية في مشروع «الحاجات الخاصة». وأدى هذا الضغط إلى قرار وزير التربية بتشكيل لجنة داخلية للتحقيق في الموضوع[١٣].

في الخامس من أيلول/ سبتمبر من العام ٢٠٠٢ تقدمت لجنة متابعة قضايا التعليم العربي، بالاشتراك مع منظمة حقوق المواطن في إسرائيل، بشكوى إلى محكمة العدل العليا في إسرائيل ضد التمييز المتواصل في الميزانيات المخصصة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة[١٤]. وذكر المبادرون إلى هذه الشكوى أنه حتى سنة ١٩٩٤ لم تتلق المدارس العربية أياً من الساعات المخصصة لهذا الغرض. وفي السنة نفسها قررت وزارة المعارف دمج المدارس العربية في هذا المشروع. غير أن حصة المدارس بقيت دون المستوى المطلوب حيث حصلت المدارس الابتدائية على ١٨ بالمئة من ضمن ٤٩,٣١٩ ساعة تدريس مخصصة لهذا الغرض، وحصلت المدارس الإعدادية العربية على ١٩ بالمئة من ضمن ٣٤,١١٠ ساعة تدريس. هذا على الرغم من أنه من المفترض أن تحصل المدارس العربية على معظم الساعات المخصصة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث إن ٧١ بالمئة من الطلاب في إسرائيل المعروفين بالانتماء لهذه الفئة

---

(١١) Anat Rosenberg, «The Development of Arab Education in Israel,» (Unpublished MA Thesis, Haifa, Department of Middle Eastern History, 1985) (Hebrew).

(١٢) Sami Khalil Mari, *Arab Education in Israel*, Contemporary Issues in the Middle East (Syracus, NY: Syracuse University Press, 1978), and Joseph Bashi, Sorel Kahan and Daniel Davis, *The Academic Achievements of the Arab Primary School in Israel* (Jerusalem: Hebrew University, School of Education, 1981) (Hebrew).

(١٣) حنا أبو حنا، «التعايش والهوية: مناهج العربية والعبرية والتاريخ،» في: **الهوية، التعايش ومضامين التعليم** (حيفا: اللجنة القطرية لرؤساء السلطات المحلية العربية ولجنة متابعة قضايا التعليم العربي، ١٩٨٨)، ص ٤٨ ـ ٥٨.

(١٤) <http://www.acri.org.il>.

(طلاب من أسر ذات خلفية اقتصادية واجتماعيه ضعيفة) هم من العرب[١٥]. وعلى أثر هذه الشكوى لمحكمة العدل العليا حصل ازدياد ملحوظ في نسبة الحصص المخصصة للمدارس العربية لغرض تدعيم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. لكن ما زال هنالك تمييز ضد المدارس العربية في هذا المجال كما تم تأكيده في مؤتمر التعليم العربي الخامس (نيسان/ أبريل ٢٠٠٤).

ثانياً: المدارس الثانوية

في أوائل السبعينيات، كانت المدارس الثانوية العربية لا تزال متأخرة في تطورها مقارنة مع المدارس الابتدائية. خلال السنوات الأولى للدولة الإسرائيلية، صبت وزارة التربية جهودها على زيادة نسبة الحضور في المرحلة الابتدائية الإلزامية، بحجة أنه يمكن تأخير تطوير التعليم الثانوي إلى أن ترسي أسساً متينة للمرحلة الابتدائية، على الرغم من أن إقبال العرب على التعليم الثانوي كان تاماً لا بل «مفرطاً في الحماس» على حد قول المسؤولين الرسميين[١٦].

في الواقع، تدل الوثائق التي تم الحصول عليها من محفوظات الدولة على أن السكان العرب أبدوا حماساً كبيراً لتوسيع نظام التعليم الثانوي، في حين حاولت وزارة التربية التخفيف من هذا الحماس وإقناع رؤساء المجالس المحلية العربية بعدم فتح المدارس الثانوية نظراً للكلفة الاقتصادية المرتفعة والنقص في الأساتذة الأكفاء[١٧]. غير أن السكان العرب طالبوا بفتح المزيد من المدارس الثانوية. بحلول العام ١٩٥٥، كان هنالك ٥ مدارس ثانوية عربية (لغاية الصف الثاني عشر) تضم ٧٠٠ تلميذ. تطرّق شموئيل سالمون وهو مدير قسم التعليم العربي إلى هذه الظاهرة قائلاً:

تجدر الإشارة إلى أن المناطق التي تضم مدارس ثانوية تنفق مبالغ طائلة على التعليم الثانوي الذي يتحمل كامل أعبائه الأهل والسلطات المحلية بشكل تام. وفي القرى الصغيرة، ينفق الأهل مبالغ إضافية على أبنائهم المقيمين خارج القرى (خلال فترة الدراسة).

إذا أخذنا بعين الاعتبار أن ٥٠ بالمئة من خريجي الصف الثامن يكملون تعليمهم الثانوي وأن الدعم الحكومي متدنٍ، تتبادر إلينا ظاهرة ملفتة تتمثل باستعداد الوسط

---

(١٥) *Statistical Abstract of Israel* ([Jerusalem]: Central Bureau of Statistics, 2002), p. 9.

(١٦) *Jerusalem Pos*t, 5/8/1954.

(١٧) محفوظات الدولة (1351/1616/GL).

العربي إلى التضحية بأمور كثيرة من أجل التعليم الثانوي، في حين أنه يجهل قيمة التعليم الابتدائي.

يفسر توق السكان العرب إلى التعليم الثانوي برغبة المجتمع الفلسطيني إعادة بناء النخبة المثقفة التي تضررت كثيراً نتيجة لنكبة عام ١٩٤٨. بالإضافة إلى ذلك فإن مردود التعليم الثانوي كان مرتفعاً نسبياً. فقد سمح غياب خريجي الجامعات العرب في تلك الفترة لخريجي المدارس الثانوية بالتمتع بوضع «النخبة المثقفة» اجتماعياً ومهنياً، وإن كان ذلك لفترة وجيزة. حيث حصلت غالبية خريجي المدارس الثانوية خلال السنوات الأولى التي تلت إنشاء دولة إسرائيل على وظائف التدريس والإدارة في المدارس العربية.

يمكن القول إن التغييرات الكمية والنوعية التي أدخلت على التعليم الثانوي لدى العرب على مر الوقت كانت أسرع من تلك التي شهدتها المرحلة الابتدائية. استمر الارتفاع في عدد المدارس الثانوية طيلة الثمانينيات والتسعينيات، في حين تباطأ هذا التوجه في المدارس المتوسطة والابتدائية في الفترة نفسها. بحلول العام ١٩٩٠ ـ ١٩٩١، كان هنالك ٩٠ مدرسة ثانوية عربية وفي سنة ٢٠٠٢/ ٢٠٠٣ كان هنالك ١٧١ مدرسة عربية ثانوية. ويمكن القول إنه اليوم تتمتع الغالبية الساحقة للبلدات العربية ذات وضع بلدي معترف به بمدارسها الثانوية الخاصة، إضافة إلى المدارس العربية في المدن اليهودية العربية والمدارس الإقليمية المشتركة لعدد من القرى العربية.

رغم التطور الذي شهدته المدارس الثانوية العربية، ما زالت الفجوة كبيرة بينها وبين المدارس اليهودية. يعتبر النجاح في امتحانات التوجيهي (البجروت) أحد المعايير الأساسية لتقييم التحصيل المدرسي بما أنه يسمح إلى حدٍ بعيدٍ بتقييم إمكانية إتمام التعليم العالي. تعتبر شهادة البجروت شرطاً أساسياً للدخول إلى مؤسسات التعليم العالي في إسرائيل.

خلال العقد الأول بعد إنشاء إسرائيل، كانت نسبة الطلاب العرب الذين نجحوا في امتحانات البجروت ضئيلة جداً. في العام ١٩٥٥، لم ينجح سوى ٤ طلاب من أصل ١٥٠ (أي ما نسبته ٣ بالمئة)[١٨]. وقد عينت وزارة التربية لجنة لدراسة أسباب معدلات الرسوب المرتفعة، فجاءت نتائج هذا التحقيق على الشكل

(١٨) Joseph Waschitz, «The Education of Arab Children in Israel,» *Ofakim,* vol. 11, no. 3 (39) (1957), p. 272 (Hebrew).

التالي: نقص في عدد الأساتذة الأكفاء؛ المستوى الرديء للطلاب الذين يدخلون إلى المدارس الثانوية والنقص في الكتب المدرسية.

بغض النظر عن الأسباب المذكورة أعلاه، يمكننا ذكر سببين آخرين، أولهما اللغة الإنكليزية التي تدرس كلغة ثالثة في المدارس العربية، في حين أنها تدرس كلغة ثانية في المدارس العبرية. علاوة على ذلك، استفادت هذه الأخيرة من «علامة واقية» (حيث تكون العلامة النهائية للطلاب هي معدل علامة الامتحان والعلامة التي تعطيها المدرسة) في حين لم تكن الحال كذلك بالنسبة إلى المدارس العربية[١٩].

تكفي نظرة خاطفة إلى الصحف التي عالجت الشؤون العربية في أوائل الستينيات لإدراك أن المسألة الأساسية تتعلق بالأزمة في التعليم العربي. فقد عبرت غالبية المقالات التي نشرت حينها عن القلق حول وضع التعليم العربي الذي يرثى له، كما يتجلى ذلك من رسوب حوالى ٩٥ بالمئة من الطلاب الثانويين العرب في امتحانات البجروت[٢٠].

عقدت لجنة الكنيست للتعليم اجتماعاً خاصاً في كانون الثاني/ يناير ١٩٦٢ لمناقشة النواقص الحادة في المدارس العربية، أي النسبة المرتفعة للطلاب الذين يرسبون في امتحانات البجروت والافتقار إلى المناهج والبرامج المناسبة والحالة المزرية للمباني المدرسية. أوصت اللجنة بتشكيل مجلس تربوي ينظر في المشاكل المتصلة بالمناهج في المدارس العربية[٢١].

طرأ تغيير لافت على أداء المدارس الثانوية العربية في أواسط السبعينيات انعكس من بين أمور أخرى في النسبة المرتفعة للطلاب العرب في الصف الثاني عشر الذين درسوا المواد الإلزامية بمعدل ٤ وحدات أو أكثر لامتحان البجروت. سجل تقارب متنام بين المدارس العربية والعبرية في ما يتعلق بالفرصة التي منحت للطلاب بالخضوع إلى امتحان بحسب المسار الموسع (٤ وحدات وأكثر) في مادة اللغة الإنكليزية والرياضيات والجغرافية. إلا أن المدارس العبرية شددت أكثر على المواضيع العلمية مثل الكيمياء والفيزياء وعلى العلوم الاجتماعية، في حين شددت المدارس العربية، وباستثناء البيولوجيا، على العلوم الإنسانية والتاريخ والأدب[٢٢]. يعتبر الأداء في المسار الموسع بالغ الأهمية بالنسبة إلى حركية الطلاب المستقبلية بما أنه يزيد

---

(١٩) **دافار**، ١٢/ ٧/ ١٩٦٣.

(٢٠) **هبوعيل هتسعير**، ٢٣/ ٧/ ١٩٦٣.

(٢١) **عل همشمار**، ٢٥/ ١/ ١٩٦٢.

(٢٢) *Statistical Abstract of Israel* ([Jerusalem]: Central Bureau of Statistics, 1989), p. 622.

فرصهم، أقله جزئياً، في أن يقبلوا في مؤسسات التعليم العالي الإسرائيلية. غير أنه حتى منتصف الثمانينيات فإن نسبة الطلاب العرب الذين ينجحون في امتحانات البجروت كانت لا تزال أقل من نسبة اليهود بـ ٣٠ بالمئة. على الرغم من التحسن الذي طرأ منذ ذلك الحين على أداء المدارس العربية لكن لا يزال فارقاً ملموساً لصالح المدارس اليهودية. في سنة ٢٠٠١ كانت نسبة الطلاب العرب الحاصلين على شهادة بجروت (توجيهي) ٣١,٧ بالمئة مقابل ٤٦,٣ بالمئة لدى الطلاب اليهود[٢٣].

الجدول رقم (٤ ـ ٢)

نسبة القبول العام في أربع وحدات اختبارية أو أكثر في امتحان البجروت في العام ١٩٨٨/ ١٩٨٩

المادة	المدارس العربية	المدارس العبرية
الأدب		١٣,٨
اللغة الإنكليزية	٥٥,٩	٨٤,٤
الجغرافيا	٣,١	٦,٥
التاريخ	٣٠,٠	٧,٨
الرياضيات	٢٩,٧	٣٨,٧
الفيزياء	١٠,٠	١٤,٦
الكيمياء	٦,٧	١١,٩
البيولوجيا	٣٠,٨	٢٥,٧
العلوم الاجتماعية	٢,١	١٢,٠
اللغة العربية	٦٢,٥	٤,٣

المصدر: *Statistical Abstract of Israel* ([Jerusalem]: Central Bureau of Statistics, 1992), p. 562.

بالإضافة إلى الفارق بين نسبة نجاح الطلاب العرب واليهود بشكل عام، هنالك فوارق داخلية لدى كل واحدة من المجموعتين. فبالنسبة إلى الوسط العربي، فإن المسلمين هم الأقل حظاً حيث كانت نسبة النجاح لديهم عام ١٩٨٩ هي ٣٧,٧ بالمئة في امتحانات البجروت مقارنة مع ٣٩,٤ بالمئة للدروز و٥٩,٨- بالمئة للمسيحيين. من بين اليهود، كان الطلاب السفرديين الأقل حظاً حيث نجح ٦٢,٠ بالمئة منهم في

(٢٣) *Statistical Abstract of Israel* ([Jerusalem]: Central Bureau of Statistics, 2003), pp. 37-38.

الامتحانات مقابل ٧٥,٦ بالمئة للأشكينازيم و٧٤,٩ بالمئة للجيل الذي ولد في إسرائيل[٢٤]. انعكست الفجوة العميقة بين اليهود والعرب في معدل النجاح في امتحان البجروت للمجموعة العربية الأوفر حظاً (المسيحيين) الذي كان أدنى من المعدل الذي سجلته المجموعة اليهودية الأقل حظاً (السفرديون). سجلت فجوة مماثلة بين نتائج المسار المهني حيث جاءت معدلات النجاح (من مرتفع إلى متدن) في امتحانات البجروت على الشكل التالي: الجيل اليهودي المولود في إسرائيل (٥٣,٧ بالمئة)، الأشكنازيم (٥٢,٥ بالمئة)، السفرديون (٤١,٣ بالمئة)، المسيحيون (٤١,٢ بالمئة)، المسلمون (٢٤,٦ بالمئة) والدروز (٢٠,٩ بالمئة)[٢٥].

غير أن تدريج الطوائف العربية بالنسبة إلى النجاح في امتحانات البجروت تغيّر بعض الشيء على مر الوقت، حيث ما زال المسيحيون في الطليعة غير أن المسلمين يتقدمون على الدروز. ففي سنة ٢٠٠٢ كانت نسبة الناجحين في البجروت من بين المتقدمين كما يلي: ٧٢,٤ بالمئة لدى المسيحيين و٥٦,٣ بالمئة لدى المسلمين و٥٠,٨ بالمئة لدى الدروز. بينما بقي التدريج لدى اليهود على حاله ٧٤,١ بالمئة لدى الإشكنازيم و٧١,٤ بالمئة لدى الجيل المولود في إسرائيل و٦٤,٣ بالمئة لدى السفارديم.

رغم التحسن الذي طرأ على أداء المدارس العربية على مر الوقت، لا تزال تفصلهم هوة عميقة من المدارس اليهودية لصالح هذه الأخيرة. في العام ١٩٩٨، بلغت نسبة الطلاب المؤهلين للحصول على شهادة بجروت ٣٩,٦ بالمئة لدى الطلاب العرب مقابل ٥١,٤ بالمئة للطلاب اليهود[٢٦]. ويزداد الفارق اتساعاً إذا أخذنا بعين الاعتبار نسبة الطلاب العرب الذين لا ينهون المرحلة الثانوية التي تبلغ حوالى أربعة أضعاف الطلاب اليهود. حيث إن نسبة الطلاب الذين لم يكملوا المرحلة الثانوية هي ٢٤,٤ لدى العرب مقابل ٦,٢ لدى اليهود[٢٧]. وعليه فإن من ضمن مجموعة الجيل الملائمة سنة ٢٠٠١/ ٢٠٠٢ كانت نسبة الذين حصلوا على شهادة بجروت ٣٤ بالمئة لدى الطلاب العرب مقابل ٥٢ بالمئة لدى الطلاب اليهود[٢٨].

---

(٢٤) *Statistical Abstract of Israel* ([Jerusalem]: Central Bureau of Statistics, 1992), p. 629.

(٢٥) المصدر نفسه.

(٢٦) *Statistical Abstract of Israel* ([Jerusalem]: Central Bureau of Statistics, 2001), pp. 36-38.

(٢٧) *Statistical Abstract of Israel* ([Jerusalem]: Central Bureau of Statistics, 2003), pp. 40-48.

(٢٨) Ministry of Education and Culture, *Facts and Numbers* (Jerusalem: The Ministry, 2004), p. 74 (Hebrew).

١ ـ الطلاب

تلازم الارتفاع في عدد المؤسسات التربوية مع ارتفاع موازٍ في عدد الطلاب. ففي العام ١٩٤٨/١٩٤٩ كان هنالك ١١،١٢٩ تلميذاً عربياً فقط وارتفع هذا العدد إلى ٣٨٧،٨٦٦ تلميذاً في العام ٢٠٠٣، وهو ارتفاع نسبته ثلاثون ضعفاً، ما يساوي أربعة أمثال الارتفاع النسبي في حجم السكان العرب (الجدول رقم (٤ ـ ٣)).

الجدول رقم (٤ ـ ٣)

عدد الطلاب في المؤسسات التعليمية العربية على مر السنوات

مستوى التعليم	/١٩٤٨ ١٩٤٩	/١٩٥٩ ١٩٦٠	/١٩٦٩ ١٩٧٠	/١٩٧٩ ١٩٨٠	/١٩٩٠ ١٩٩١	/٢٠٠٢ ٢٠٠٣
رياض الأطفال	١،١٢٤	٧،٢٧٤	١٤،٢١١	١٧،٣٤٤	٢٢،٥٠٠	٦٧،٠٠٠
المدارس الابتدائية	٩،٩٩١	٣٦،٧٢٩	٨٥،٤٤٩	١٢١،٩٨٥	١٤٠،٧٧٦	٢٠٤،٨٩٧
المدارس الإعدادية	–	–	٢،٤٥٧	١٤،٨٠٣	٣١،٢٩٣	٥٦،٢٢٦
المدارس الثانوية	١٤	١،٩٥٦	٨،٠٥٠	٢٢،٤٧٣	٤٠،٢٧١	٥٦،٥١٤
مؤسسات فوق ثانوية غير أكاديمية	–	١٢١	٣٧٠	٦٢١	٧١٧	٣،٢٢٧
المجموع	**١١،١٢٩**	**٤٦،٠٨٠**	**١١٠،٥٣٧**	**١٧٧،٢٢٦**	**٢٣٥،٥٥٧**	**٣٨٧،٨٦٦**

المصدر: الملخص الإحصائي لإسرائيل ١٩٨٩، الجدول رقم ١٠/ ٢٢؛ **الملخص الإحصائي لإسرائيل ١٩٩١**، الجدول رقم ٢٢/ ٨، و**الملخص الإحصائي لإسرائيل ٢٠٠٣**، الجدول رقم ٢٢/ ٨.

شمل الارتفاع في نسبة الحضور في المدارس منذ أواسط السبعينيات مستويات التعليم كافة، رغم أن النمو في المدارس الثانوية كان الأبرز. يعزى هذا التطور السريع نسبياً الذي طرأ على المدارس الثانوية العربية إلى جملة من العوامل، أهمها الطلب المتزايد للعرب في إسرائيل على التعليم الثانوي والعالي. كما سبق وأشرنا إليه، كان التعليم الثانوي لفترة طويلة خلال الفترة العثمانية وفترة الانتداب البريطاني حكراً على النخب، ولا سيما على الأسر الميسورة اجتماعياً واقتصادياً. واستمر هذا التوجه إلى حد ما بعد إنشاء دولة إسرائيل. أدى العدد المنخفض للمدارس الثانوية العربية لغاية أوائل السبعينيات إلى منافسة غير متكافئة بين التلامذة ذوي الخلفيات الاجتماعية الاقتصادية المختلفة، إذ تحدرت غالبية الطلاب من أسر قادرة على تحمل نفقات تعليم أبنائها[٢٩].

(٢٩) Mari, *Arab Education in Israel*.

في العام ١٩٥٨، أدخلت وزارة التربية امتحان التصنيف (Seker) الموجه إلى الطلاب في الصف الثامن، حيث تأهل كل من نجح في الامتحان للحصول على إعانة من وزارة التربية والسلطة المحلية بموجب رسم خاص أخذ في عين الاعتبار الخلفية الاجتماعية والاقتصادية للتلميذ. أدت العلاقة بين الإعانة ونتائج امتحان التصنيف إلى توسيع الهوة بين الطلاب العرب واليهود لصالح هؤلاء الآخرين، بما أن الامتحان صمم ليتلاءم ومستوى المدارس العبرية الذي فاق بأشواط مستوى المدارس العربية. بالتالي، لم يتأهل سوى ١٨ بالمئة من الطلاب العرب في العام ١٩٦٠ للحصول على إعانة بحسب نتائج امتحانات التصنيف مقابل ٨٣ بالمئة في المدارس العبرية[٣٠].

ساهم إلغاء امتحان التصنيف في العام ١٩٧٢ وإصدار قانون التعليم الثانوي المجاني في العام ١٩٧٨ في إضفاء الطابع الجماهيري على المدارس الثانوية. كما شكّل منح المزيد من البلدات العربية صفة سلطة محلية معترف بها رسمياً عنصراً أساسياً لتوسيع نطاق الدعم المحلي للنظام التربوي عموماً وللمدارس الثانوية خصوصاً[٣١].

٢ ـ التعليم المختلط للبنين والبنات

يتمثل التغيير الأبرز الذي طرأ على التعليم العربي في إسرائيل بالارتفاع الحاد في نسبة حضور البنات في المدارس. تشير الإحصائيات أن البنات شكلن في البدء (أي في العام ١٩٤٨/ ١٩٤٩) ١٨,٦ بالمئة فقط من عدد الطلاب في المدارس العربية مقابل ٤٩ بالمئة في المدارس العبرية. في غضون عقد واحد، باتت البنات العربيات يشكلن ٣٤,٧ بالمئة من إجمالي عدد الطلاب الذي ارتفع ليبلغ ٤٤ بالمئة تقريباً في العام ١٩٦٩/ ١٩٧٠، ٤٦,٤ بالمئة في العام ١٩٧٩/ ١٩٨٠ و٤٧,٣ بالمئة في العام ١٩٩٠/ ١٩٩١، وهي نسبة مماثلة لتلك المسجلة لدى اليهود. ومع مرور الوقت فإن نسبة البنات تجاوزت نسبة البنين في المدارس الثانوية. في سنة ٢٠٠٢ بلغت نسبة البنات ٨٨٨ لكل ألف في الجيل ١٤-١٧ سنة لدى العرب مقابل ٨٣٣ لدى البنين. لكن على الرغم من ارتفاع نسبة البنات العرب، ما زالت أقل من النسبة الموجودة في المدارس اليهودية التي بلغت ٩٨٠ مقابل ٩٦٣ لدى البنين اليهود[٣٢].

قررت وزارة التربية منذ البدء جعل المدارس العربية مدارس مختلطة، إلا أن هذا التجديد لم يستند إلى اعتبارات تربوية، بل إلى اعتبار فني محض يخضع لقيود مالية

(٣٠) **حوليات الحكومة ١٩٦١**، ص ١٧٩.

(٣١) Shlomo Swirski, *Education in Israel: Schooling for Equality* (Tel Aviv: [n. pb.], 1990) (Hebrew).

(٣٢) *Statistical Abstract of Israel* (2003), pp. 22-28.

ويفرضه غياب المدرسات في غالبية البلدات العربية[٣٣]. كما طرأ تغيير مهم آخر تمثل بإلغاء الأنظمة التي أدخلتها حكومة الانتداب والتي أرغمت المدرِّسات على اعتزال التعليم بعد زواجهن.

على الرغم من بروز بعض الصعوبات في البداية، إلا أن الأهل سرعان ما رحبوا بالنظام الجديد وقال بن أور، الذي كان مسؤولاً رفيع المستوى عن المدارس العربية التابعة لوزارة التربية في سنوات الخمسينيات:

يظهر ذلك (إقبال الأهل على تعليم البنات) مدى الحجج الواهية التي اختلقها العلماء التربويون البريطانيون الذين ادعوا أنّ الأسباب الدينية حالت دون التعليم المختلط في المجتمع الإسلامي. أخبر المخاتير في قرى المثلث المسؤولين الرسميين الإسرائيليين أنهم طالبوا الحكومة البريطانية مراراً وتكراراً باعتماد التعليم المختلط، إنما من دون جدوى[٣٤].

بحلول أواسط الستينيات، كانت الغالبية الساحقة للمدارس العربية في إسرائيل مختلطة بين الفتيان والفتيات وإن ظلت المسألة تشكل موضوع جدل بين بعض شرائح المجتمع حتى أواخر الستينيات. فعلى سبيل المثال، اضطرت مجموعة من الأهل من مدينة شفاعمرو في العام ١٩٦٧ إلى اللجوء إلى محكمة العدل العليا لإرغام وزارة التربية على السماح لبناتهم بدخول مدرسة محلية للصبيان. ففازوا بالدعوى وأصبحت المدرسة على أثرها مختلطة[٣٥].

شارك في النقاش حول المسألة بعض المدرسين الذين آثروا التعليم القائم على الفصل في حين اعترض البعض على التعليم المختلط من منطلق تربوي. فقد اعترضت المفتشة العربية الوحيدة في الستينيات على التعليم المشترك بحجة أن أداء البنات يكون أفضل في المدارس القائمة على الفصل منه في المدارس المختلطة. ولم يفضل بعض الأهل التعليم القائم على الفصل فحسب، بل طلبوا الاكتفاء بتعيين المدرسات في مدارس البنات[٣٦].

بالإضافة إلى ذلك، برزت بعض الاعتبارات الاجتماعية بالنسبة إلى التعليم المختلط. جاءت مقاومة التعليم المختلط بشكل خاص من المجتمع الدرزي، إذ

---

(٣٣) J. L. Benor, «The Arab Education in Israel,» *Hamizrach Hehadash*, vol. 3, no. 1 (9) (1951), p. 3 (Hebrew).

(٣٤) *Jerusalem Post*, 22/8/1949.

(٣٥) **هبوعيل هتسعير**، ١٠/ ٥/ ١٩٦٧

(٣٦) المصدر نفسه.

عارض القائد الروحي الدرزي، الشيخ أمين طريف بشدة المدارس المختلطة وطالب بفتح مدارس منفصلة لكل من الصبيان والبنات في البلدات الدرزية[٣٧]. غير أن المسؤولين الرسميين في وزارة التربية لم يستجيبوا لطلبه للأسباب المذكورة أعلاه، أي نظراً للنقص في عدد المدرسات والتكاليف الإضافية المترتبة عن ذلك[٣٨].

أما بالنسبة إلى المجتمع البدوي فقد كان حضور البنات في المدارس متدنياً، ولا سيما في صفوف البدو في النقب حيث حرمت البنات البدويات اللواتي كن فريسات التقاليد وغياب المدارس المناسبة، لفترة طويلة من فرصة الاستفادة من التعليم الرسمي. ولكن منذ أوائل السبعينيات، ساهمت عوامل عدة في تغيير الوضع، نذكر منها تحضُّر القبائل البدوية وإنشاء مستوطنات مستقرة وشبه مستقرة للبدو، وتزايد عدد المدارس في المجتمعات القبلية وإدراك البدو المتنامي أهمية التعليم. نتيجة لذلك، أخذت نسبة البنات في مدارس البدو ترتفع بصورة مطّردة. بحلول العام ١٩٧٦، شكلت البنات ٢٥ بالمئة من إجمالي عدد الطلاب البدو في النقب الذي ارتفع ليبلغ ٣٣ بالمئة في العام ١٩٧٩ و٣٩,٧ بالمئة في العام ١٩٨٦ ووصلت إلى ٤٧,٣ بالمئة في العام ٢٠٠٣[٣٩].

احتدم النقاش حول التعليم المختلط مع ازدياد نفوذ الحركات الإسلامية، حيث طالبت بعض البلدات العربية التي يترأس مجلسها البلدي أشخاص ينتمون إلى حركات إسلامية بالعدول عن التعليم المختلط وذلك منذ العام ١٩٨٩. كان من أبرز هذه الشخصيات رئيس بلدية أم الفحم الذي قرر الإبقاء على صفوف منفصلة للبنات والبنين في المدرسة الثانوية المحلية في العام ١٩٩٠-١٩٩١. إلا أن هذا القرار تعرض لانتقاد شرائح واسعة من السكان العرب ومدير المعارف العربية[٤٠]. وقد ألغي هذا الترتيب في نهاية المطاف، غير أن بلدية أم الفحم بادرت إلى إنشاء مدرسة «خديجة بنت خويلد» الخاصة بالبنات.

أدى الحضور المتزايد للبنات العربيات في المدارس إلى تساوٍ في معدلات الحضور بين الجنسين. ففي العام ١٩٩٠/ ١٩٩١، كان معدل البنات اللواتي ترددن إلى

---

(٣٧) محفوظات الدولة (145/1733/G).

(٣٨) المصدر نفسه.

(٣٩) *Statistical Yearbook of the Negev Bedouin* (Beer Sheva: Ben-Gurion University of the Negev, Center for Bedouin Studies and Development, 2004), p. 163 and Abinoam Meir and Dov Barnia, «Spatial Aspects and Structural Changes in the Educational System of the Bedouins in the Negev,» *Hivra Verivaha*, vol. 2, 1987, p. 80 (Hebrew).

(٤٠) **الصنارة**، ٧/ ٩/ ١٩٩٠.

المدارس الابتدائية ٩٤٢ بنتاً لكل ١٠٠٠ بنت في سن ٦-١٣ سنة من عمرهن، مقابل ٩٦٧ للصبيان على التوالي.

أما في المدارس الثانوية، مما ذكر أعلاه، فإن نسبة البنات اليوم تفوق قليلاً نسبة البنين في المدارس الثانوية، كان عدد البنات أدنى كثيراً منه في المرحلة الابتدائية وارتفع إلى حد كبير منذ أوائل السبعينيات، ولا سيما خلال العقد الماضي، لدرجة أن عدد البنات في المدارس بات يفوق اليوم عدد الصبيان كما ذكر سابقاً (الجدول رقم ٤-٤).

الجدول رقم (٤-٤)

الطلاب العرب واليهود في سن الـ ٦-١٧ في المدارس

(لكل ١,٠٠٠ تلميذ بحسب الفئات العمرية) وبحسب الجنس (١٩٧٠-٢٠٠٣)

	١٩٧٠/١٩٦٩	١٩٨٠/١٩٧٩	١٩٩١/١٩٩٠	٢٠٠٣/٢٠٠٢
التلامذة العرب				
في سن ٦-١٣ سنة من عمرهم				
الصبيان	٩٣٢	٩٧٠	٩٦٧	-
البنات	٨٠٦	٩٤٤	٩٤٢	-
المجموع	**٨٧١**	**٩٤٤**	**٩٥٤**	**٩٦٩**
في سن ١٤-١٧ سنة من عمرهم				
الصبيان	٣٨٠	٥٨٠	٦٦٨	٨٣٣
البنات	٢٠٠	٤٤٠	٥٩١	٨٨٨
المجموع	**٢٩٤**	**٥١٣**	**٦٣٠**	**٨٦٠**
التلامذة اليهود				
في سن ٦-١٣ سنة من عمرهم	٩٨٤	٩٦٧	٩٥١	٩٤٧
المجموع				
في سن ١٤-١٧ سنة من عمرهم				
الصبيان	٦٣١	٧٢٩	٨٧٠	٩٦٣
البنات	٧٠٧	٨٦٥	٩٥٧	٩٨٠
المجموع	**٦٦٨**	**٧٩٥**	**٩١٢**	**٩٧١**

المصدر: الملخص الإحصائي لإسرائيل ١٩٨٩، ص ٦١٢-٦١٣؛ **الملخص الإحصائي لإسرائيل ١٩٩٢**، ص ٦٣٥-٦٣٦، **والملخص الإحصائي لإسرائيل ٢٠٠٣**، ص ٢٢.

تسجل الفجوة في الحضور في المدرسة بين التلامذة العرب واليهود منذ مرحلة ما قبل الابتدائي. فحتى منتصف الثمانينيات بلغت نسبة الأطفال اليهود في الثانية من عمرهم المسجلين في الحضانات اليومية ٦٧ بالمئة، في حين كانت أطر كهذه معدومة تقريباً لدى العرب. كما لم يتردد سوى ٢٠ بالمئة من الأطفال العرب في الثالثة من عمرهم إلى الحضانات ما قبل المرحلة الإلزامية مقابل ٩٢ بالمئة للأطفال اليهود. وبلغت نسبة الأطفال في الرابعة من عمرهم الذين ذهبوا إلى المدرسة ٤٠ بالمئة لدى العرب مقابل ٩٩ بالمئة لدى اليهود. بعبارة أخرى، باشر الطلاب العرب واليهود مرحلة التعليم الإلزامي بفجوة تربوية قدرها ٢-٣ سنوات لصالح اليهود. وانعكست هذه الفجوة في الفروقات بين الأداء المدرسي للتلامذة العرب واليهود طيلة مدة دراستهم الرسمية.

في سنة ١٩٨٤ تم توسيع قانون التعليم الإلزامي ليشمل فئة الجيل ٣-٤ سنوات. غير أن هذا القانون لم يطبق في الوسط العربي بحجة أنه لم توجد ميزانيات كافية[٤١]. وقد حدث تغيير ملحوظ منذ قرار وزير المعارف يوسي سريد سنة ١٩٩٩ تطبيق القانون في الوسط العربي. لكن على الرغم من التحسن الذي طرأ فما زال هنالك فارق كبير بين الوسطين العربي واليهودي من حيث انخراط الأطفال في سن ٣-٤ سنوات في روضات أطفال. ففي سنة ٢٠٠١/ ٢٠٠٢ كانت نسبة الأطفال العرب في الفئة العمرية ٤ سنوات الذين وُجدوا في روضة أطفال ٥٥٥ لكل ألف و٤٤٤ لكل ألف في جيل ٣ سنوات وفقط ٣٣ لكل ألف في جيل سنتين. بينما بلغت النسب لدى اليهود ٩٩٠ في سن الرابعة؛ ٩٠٠ في سن الثالثة و-٢٣٣ في سن الثانية[٤٢]. وهذا يعني أن نسبة الالتحاق في الأطر التربوية في سن الطفولة المبكرة لدى اليهود هو ضعف النسبة الموجودة لدى العرب.

إن مشكلة التسرب لدى الطلاب العرب هي أيضاً مشكلة مزمنة. فحسب تقرير صدر في العام ١٩٨٥ عن اللجنة الوزارية للتحقيق في التعليم العربي، يتسرب ٢٠ بالمئة من التلامذة العرب قبل إكمال الصف الثامن و٣٢ بالمئة منهم قبل إكمال التعليم الإلزامي (أي الصف العاشر) و٥٠ بالمئة قبل إنهاء المرحلة الثانوية. على الرغم من أن الفجوة في نسبة التسرب بين التلامذة العرب واليهود تراجعت قليلاً، غير أنها استمرت على مر الوقت. تفيد إحصاءات وزارة التربية أنه في العام ٢٠٠١، كانت نسبة التسرب من المدارس الثانوية بين صفوف التلامذة العرب أعلى

(٤١) انظر موقع وزارة المعارف: <http//:www.education.gov.il>.

(٤٢) *Statistical Abstract of Israel* (2003), pp. 21-28.

بضعفين من نسبتها لدى التلامذة اليهود (١٠ بالمئة و٤,٥ بالمئة على التوالي).

٣ ـ التعليم المهني

بدأ العرب في أواخر الخمسينيات يبدون اهتماماً بتطوير التعليم المهني. وسبق لقسم المعلمين العرب ضمن النقابة العامة للمعلمين، أن طلب في مناسبات عدة حث وزارة التربية على ضم المدارس العربية إلى نظام التعليم المهني القطري. وقال صبحي صالح، ممثل المعلمين العرب في النقابة العامة للمعلمين حينذاك في كتاب وجه إلى وزير التربية (١ آذار/ مارس ١٩٥٧):

في البدء، اعتمد المواطنون العرب في إسرائيل الموقف السائد أثناء فترة الانتداب الذي اعتبر التعليم نظاماً يفضي إلى الخدمة المدنية. فقد أرادوا لأولادهم أن يتخرجوا ويصبحوا مدرسين في مدارس الدولة. ومن ثم أدركوا مدى استحالة هذا الوضع بما أن النظام التربوي أُشبع ضمن فترة قصيرة ولم يعد يستوعب الخريجين الجدد من المدارس الثانوية، مما غيَر تلقائياً موقف الأهل من نتائج تعليم أولادهم، وقد أدى الوضع الجديد إلى ارتفاع معدلات البطالة وأثار إحباط هؤلاء الخريجين. بالتالي، من شأن إشراك المدارس العربية في خطة تطوير التعليم المهني تشجيع الشباب وتخفيف خوفهم من البطالة ومساعدتهم على المشاركة في تطوير الاقتصاد الوطني. وهذا يعني، بعبارة أخرى، إشراك المواطن العربي في عملية تطوير البلاد على مختلف الصعد[٤٣].

يشكل التعليم المهني مجالاً مهماً آخر تبقى فيه الفجوة النوعية بين التعليم العربي واليهودي ماثلة للأعين، كما كانت الحال عليه منذ إنشاء دولة إسرائيل. في العام ١٩٤٨/ ١٩٤٩، عندما كانت نسبة التعليم بشكل عام قليلة جداً لدى الطلاب العرب في المرحلة الثانوية، كان ٢٠ بالمئة من الطلاب اليهود يتابعون دراستهم بحسب المسار المهني، في حين تابع ١٠ بالمئة منهم دراستهم في المدارس الزراعية (الجدول رقم (٤-٥)).

افتتحت الصفوف المهنية الأولى في الوسط العربي عام ١٩٦٢/ ١٩٦٣ وذلك في أربع مدارس عربية فقط. لم توفر سوى تعليم مهني جزئي يمتد على ٢-٣ سنوات[٤٤]. استند الموقف الرسمي التقليدي إلى المبدأ القائل بأن المجتمع العربي يفضل مساراً يؤدي إلى وظيفة في مكتب، عوضاً عن وظيفة كعامل مهني، وهي حجة استعملت لتفسير سبب تردد المسؤولين الرسميين في توسيع نطاق التعليم المهني في المدارس

(٤٣) محفوظات الدولة (1351/1616/GL).

(٤٤) **حوليات الحكومة ١٩٦٤**، ص ١٠٩.

العربية[٤٥]. لكن توصلت دراسة أجراها مرعي وبنيامين حول مواقف المجتمع العربي من التعليم المهني، إلى خلاصة أخرى مفادها أن الأهل والطلاب العرب على حد سواء يتحلون بموقف إيجابي تجاه التعليم المهني والتكنولوجي، وأن الاستثمار في هذا النوع من التعليم سيعود بالمنافع على المجتمع العربي والاقتصاد على حد سواء[٤٦].

الجدول رقم (٤ ـ ٥)

الطلاب العرب واليهود في المدارس الثانوية على مر الوقت بحسب المسار (بالمئة)(*)

المسار	١٩٤٨/ ١٩٤٩	١٩٥٩/ ١٩٦٠	١٩٦٩/ ١٩٧٠	١٩٧٩/ ١٩٨٠	١٩٨٨/ ١٩٨٩	٢٠٠٢/ ٢٠٠٣
المدارس العربية						
عام	١٠٠,٠	٩٩,٠	٨٥,٠	٨٥,٠	٨١,٠	٦٧,٧
مهني	–	–	١٠,٠	١٢,٠	١٧,٠	٣٢,١
زراعي	–	١,٠	٥,٠	٣,٠	٢,٠	٠,٢
المجموع	**١٠٠,٠**	**١٠٠,٠**	**١٠٠,٠**	**١٠٠,٠**	**١٠٠,٠**	**١٠٠,٠**
المدارس العبرية						
عام	٧٠,٠	٦٣,٠	٥١,٠	٤٥,٠	٤٩,٠	٥٧,٨
مهني	٢٠,٠	٢٣,١	٤٢,٤	٥١,٠	٤٨,٠	٤٠,٩
زراعي	١٠,٠	١٣,٩	٦,٥	٤,٠	٣,٠	١,٣
المجموع	**١٠٠,٠**	**١٠٠,٠**	**١٠٠,٠**	**١٠٠,٠**	**١٠٠,٠**	**١٠٠,٠**

ملاحظة: (*) لا تشمل البيانات الصفوف التكميلية في المدارس العبرية.

المصدر: **الملخص الإحصائي لإسرائيل ١٩٨٩**، ص ٦٠٨ ـ ٦٠٩؛ **الملخص الإحصائي لإسرائيل ١٩٨٦**، ص ٥٧٤ ـ ٥٧٥، و**الملخص الإحصائي لإسرائيل ٢٠٠٣**، ص ٢٦ ـ ٢٧.

منذ أوائل الثمانينيات، تزايد الاهتمام بتعزيز التعليم المهني، إذ شدد المؤتمر الثاني حول التعليم العربي المنعقد بشفاعمرو في ٢٣ أيار/ مايو ١٩٨٤ في توصياته

(٤٥) Emanuel Kupilievich, «Education in the Arab Sector: Facts and Problems,» in: Haim Urimian, ed., *The Education in Israel* (Jerusalem: Ministry of Education and Culture, 1973), pp. 323-334 (Hebrew).

(٤٦) Sami Khalil Mari, and Avraham Benjamin, *The Attitude of the Arab Society in Israel Toward Vocational-technological Education* (Haifa: Institute of Ressarch and Development of Arab Education, Haifa University, 1976), pp. 20-21 (Hebrew).

على الحاجة إلى اتخاذ الإجراءات الضرورية من أجل تحسين التعليم المهني في المدارس الثانوية العربية كمّاً وكيفاً:

يجب إدراج تطوير التعليم التكنولوجي في سلم أولويات السلطات المحلية العربية ووزارة التربية ونقابة العمال العامة. وعلى أي تغيير مقترح في هذا المجال أن يأخذ في عين الاعتبار الحاجة إلى تعديل واسع النطاق للمواضيع التكنولوجية المتوافرة وللمستوى التربوي لتلك المواضيع. فمن الأهمية بمكان جذب تلامذة ذوي كفاءات عالية لدراسة المواضيع المهنية ووضع مسارات ملائمة لهم(٤٧).

في العام ١٩٨٥، أسست مجموعة من المربين العرب ومن رؤساء السلطات المحلية العربية صندوق تطوير التعليم التكنولوجي(٤٨) الذي يهدف إلى تشجيع تطوير التعليم المهني والتكنولوجي في المدارس العربية لردم الهوة التي تفصله عن نظيره في القطاع اليهودي. جمع هذا الصندوق الهبات من السكان العرب ومن السلطات المحلية العربية، وحصل على مساهمة رمزية من وزارة التربية ومكتب مستشار رئيس الحكومة للشؤون العربية. استخدمت تلك الأموال بشكل أساسي لشراء المعدات الضرورية للمدارس العربية المهنية ولتنظيم دورات تدريبية للمدرسين في المواضيع الفنية(٤٩). رغم الأثر المحدود لهذا الصندوق، غير أن وجوده شهد على مساعي السكان العرب الرامية إلى المشاركة الفعالة في تطوير التعليم المهني في المدارس الثانوية.

إلا أن الإنجازات في هذا المجال ما زالت بعيدة عن التوقعات. ففي العام ١٩٨٨/ ١٩٨٩، لم يلتحق سوى ١٧ بالمئة من تلامذة الثانويات العربية بالمسار المهني مقابل ٤٨ بالمئة في المدارس العبرية (الجدول رقم (٤ ـ ٥) بالإضافة إلى ذلك، وفي حين استفاد الطلاب اليهود من مجموعة واسعة من المواضيع الفنية المتطورة، كانت الخيارات المتاحة للتلامذة العرب محدودة جداً(٥٠). كما أن غالبية التلامذة العرب يتابعون مسارات لا تخولهم الحصول على شهادة بجروت (توجيهي) وعليه لا يمكنهم مواصلة التعليم العالي(٥١). بالتالي، لا يوفر التعليم المهني في المدارس العربية سوى فرصة دنيا للحركية الصعودية في سوق العمل. وسجل التلامذة العرب الذين يتابعون

---

(٤٧) عزيز حيدر، «التعليم المهني،» في: **التعليم العربي في إسرائيل: قضايا ومطالب** (الناصرة: اللجنة القطرية لرؤساء السلطات المحلية العربية ولجنة مدراء أقسام المعارف؛ دار النهضة، ١٩٨٤)، ص ٨٠ ـ ٨١.

(٤٨) صندوق تطوير التعليم التكنولوجي، **الحلم، الواقع والتوقعات** (حيفا: مطبعة الاتحاد، ١٩٨٦).

(٤٩) المصدر نفسه.

(٥٠) حيدر، المصدر نفسه.

(٥١) *Statistical Abstract of Israel* ([Jerusalem]: Central Bureau of Statistics, 1986), p. 589.

مسارات مهنية ارتفاعاً مستمراً حيث التحقت نسبة ٣٢,١ بالمئة من التلامذة العرب في العام ٢٠٠٢/٢٠٠٣ بالمسار المهني (مقابل ٤٠,٩ بالمئة في المدارس العبرية). غير أنه لا تحصل سوى نسبة متدنية من الطلاب المنخرطين في المسار المهني على شهادة بجروت مقارنة مع المسار العام. في العام ١٩٩٨، لم يتأهل سوى ٢٩,٥ بالمئة من الممتحنين العرب في المسار المهني للحصول على شهادة مقابل ٥٤,٨ بالمئة في المسار العام(٥٢).

منذ إنشاء دولة إسرائيل، تراجع التعليم الزراعي في المدارس العربية والعبرية. فتحت أول مدرسة زراعية في القطاع العربي في قرية الرامة (الجليل) في العام ١٩٦٠، في حين تم فتح مدرسة أخرى في قرية يما (المثلث) بعد ثلاث سنوات على ذلك(٥٣). علاوة على ذلك، لا يتردد سوى عدد محدود من التلامذة العرب إلى المدارس الزراعية العبرية(٥٤). في العام ٢٠٠٢/٢٠٠٣، لم يدرس سوى ٠,٢ بالمئة من تلامذة المرحلة الثانوية العرب الزراعة مقابل ١,٣ بالمئة في المدارس العبرية (الجدول رقم (٤-٥)).

٤ ـ المدارس الخاصة ـ الأهلية

ترافق إنشاء دولة إسرائيل بتراجع حاد في وضع المدارس العربية الخاصة وذلك لأسباب عدة، نذكر منها: التراجع المفاجئ في عدد العرب المقيمين في المدن حيث أصبحت غالبيتهم من اللاجئين في البلدان العربية وإقدام إسرائيل على إلغاء الأوقاف الإسلامية كمؤسسة مستقلة، ما تلازم بمصادرة السلطات لجميع ممتلكات الأوقاف وبتراجع المشاركة الأوروبية في إدارة المدارس المسيحية بعد انتهاء فترة الانتداب البريطاني.

في البدء، كان موقف دولة إسرائيل تجاه المدارس الخاصة القليلة المتبقية مزدوجاً، إذ صرح المسؤولون في مناسبات عدة أنهم لا يعارضون عملية إنعاش النظام المدرسي الخاص، أي المسيحي، شرط أن يتقيد هذا الأخير بطلب وزارة التربية بألا تتورط تلك المدارس في «أعمال شغب»، بل أن تعلم التلامذة الولاء لدولة إسرائيل(٥٥).

---

(٥٢) *Statistical Abstract of Israel* ([Jerusalem]: Central Bureau of Statistics, 1999), pp. 22-38.

(٥٣) **حوليات الحكومة ١٩٦٤**، ص ١٩٩٩

(٥٤) Rosenberg, «The Development of Arab Education in Israel,» p. 113.

(٥٥) محفوظات الدولة (145/1292/GL).

في تقرير مفصل (نشر في ٢٨ آب/ أغسطس ١٩٥٧)، اقترح بن أور، وكان نائب مدير عام وزارة التربية حينئذٍ، اعتماد سياسة واضحة تجاه المدارس المسيحية يجب أن تلحظ دعماً مالياً لتلك المدارس تمهيداً لوضعها تحت الإشراف الكامل لوزارة التربية[٥٦].

عليه، قدمت الحكومة دعماً جزئياً للمدارس الكاثوليكية والأرثوذوكسية والبروتستانتية لتسريع عملية الاعتراف الرسمي بها، بما أن هذا الأمر حتم إشراف وزارة التربية على المناهج والكتب المدرسية وتعيين المدرسين[٥٧]. بهذه الطريقة، ألغت إسرائيل الاستقلالية التي تمتعت بها المدارس الخاصة خلال العهد العثماني وفترة الانتداب.

كانت وزارة التربية أقل حماساً بشأن «مدارس الإرساليات» التي أُغلقت غالبيتها. مارست المجموعات الدينية اليهودية ضغوطات كبيرة على وزارة التربية لأنها خشيت من تلك المدارس أن تجذب التلامذة اليهود إلى المسيحية[٥٨]. شدد القادة المسيحيون من جهتهم على حقهم في تدريس العهد الجديد للتلامذة اليهود الذين يترددون إلى المدارس المسيحية. على سبيل المثال، أرسلت ماري باكول من مأوى سانت أندروز في القدس كتاباً إلى وزارة التربية في ١٧ أيلول/ سبتمبر ١٩٥٨ طلبت فيه الإذن بفتح مدرسة إرسالية مسيحية للـ «أولاد الإسرائيليين» الذين رغب أهلهم في أن يحصلوا على تعليم مطابق للمعايير الثقافية المسيحية. من أجل تخفيف مخاوف الرسميين، قالت:

لسنا نسعى إلى الحصول على إذن بفتح مدرسة إرسالية أخرى في إسرائيل. فنحن مستعدون لاستعمال المنهاج العادي الذي وضعته وزارة التربية مع بعض التعديلات. ما نريده هو وضع منهجية تستند إلى تدريس حياة المسيح. فمن شأن هذا التعليم أن يسمح للأولاد بتشكيل جزء لا يتجزأ من إسرائيل المذكورة في الكتاب المقدس، والتي تعد عظمتها المستقبلية أكيدة كما كان تقهقرها وتشتتها.

لقد تأثرت جهود القادة المسيحيين بالإبقاء على مدارسهم الخاصة برغبتهم في الحفاظ على التراث الديني المسيحي، حيث إن المدارس الرسمية تكرّس جزءاً قليلاً من منهاجها إلى الدراسات الدينية. فقد أعرب أولئك القادة مراراً وتكراراً عن

(٥٦) المصدر نفسه.

(٥٧) محفوظات الدولة (1351/1616/GL).

(٥٨) المصدر نفسه.

امتعاضهم من غياب الروح الدينية عن المؤسسات التربوية الرسمية، غير أن شيئاً لم يتغير في هذا المجال في المدارس الرسمية.

يظهر الجدول رقم (٤ ـ ٦) التراجع في وضع المدارس الخاصة بعد إنشاء دولة إسرائيل مقارنة مع فترة الانتداب. ففي حين تابع حوالى ٣٥ بالمئة من التلامذة العرب دراستهم في العام ١٩٤٥/ ١٩٤٦ في مدارس خاصة، تراجع هذا العدد بشكل حاد مع مرور الوقت حيث لم يدرس سوى ٧,٥ بالمئة من التلامذة العرب في العام ١٩٨٩/ ١٩٩٠ في المدارس الخاصة المسيحية، ولا سيما في المرحلة الثانوية.

وقد تعذر علينا الحصول على معلومات حول المدارس الخاصة حالياً حيث إن إحصاءات وزارة التربية في السنوات الأخيرة تميز فقط بين المدارس التي تخضع لإشراف الوزارة وتلك التي لا تخضع له. في العام ٢٠٠٢/ ٢٠٠٣، خضعت نسبة ٩٩,٢ بالمئة من المدارس العربية لإشراف وزارة التربية (بما فيها المدارس الخاصة المسيحية)[٥٩]. إلا أن التقديرات المستندة إلى المحادثات مع المسؤولين في وزارة التربية، تشير إلى غياب أي تغيير يذكر في نسبة المدارس الخاصة العربية.

الجدول رقم (٤ ـ ٦)
التلامذة العرب في المدارس الخاصة والرسمية
خلال سنوات مختارة (١٩٤٥/ ١٩٤٦- ١٩٨٩/ ١٩٩٠)

السنة	المدارس الرسمية		المدارس الخاصة		المجموع	
	العدد	بالمئة	العدد	بالمئة	العدد	بالمئة
١٩٤٥/ ١٩٤٦(*)	٨١،٠٤٢	٦٤,٩	٤٣،٨٨٥	٣٥,١	١٢٤،٩٢٧	١٠٠,٠
١٩٤٨/ ١٩٤٩	٧،٥٠١	٦٦,٨	٣،٧١٢	٣٣,٢	١١،٢١٣	١٠٠,٠
١٩٥٦/ ١٩٥٧	٢٩،٢٤٤	٧٥,٦	٩،٤٣٨	٢٤,٤	٣٨،٦٨٢	١٠٠,٠
١٩٦٥/ ١٩٦٦	٥٩،٤٥٩	٨٢,٤	١٢،٦٣٨	١٧,٦	٧٢،٠٩٧	١٠٠,٠
١٩٧٣/ ١٩٧٤	١٢٥،٠٩١	٨٨,٨	١٥،٦٢٨	١١,٢	١٤٠،٧١٩	١٠٠,٠
١٩٨٩/ ١٩٩٠	٢١٢،٩٣٦	٩٢,٥	١٧،٣٥٢	٧,٥	٢٣٠،٢٨٨	١٠٠,٠

ملاحظة: (*) فترة الانتداب، محفوظات الدولة (145/1733/G).

تستند أرقام العام ١٩٤٨/ ١٩٤٩ صعوداً إلى **الملخص الإحصائي لإسرائيل ١٩٦٧**، الجدول رقم (ت/ ١٦)، ص ٥٣٥؛ **الملخص الإحصائي لإسرائيل ١٩٧٤**، و**الملخص الإحصائي لإسرائيل ١٩٩٠**، ص٦٢٠.

(٥٩) *Statistical Abstract of Israel* (2003).

لغاية العام ١٩٥٧، لم يعترف رسمياً بأي من المدارس الخاصة المسيحية، واعتبر الأهل الذين أرسلوا أبناءهم إلى تلك المدارس على أنهم خارجون عن القانون. لم تتخذ إجراءات بحق هؤلاء الأهل، إلا أن الشهادات الممنوحة من المدارس الخاصة اعتبرت غير صالحة(٦٠).

علاوة على البيانات الرسمية، شملت جهودنا الرامية إلى وضع دراسة في العمق لنظام المدارس الخاصة مصدرين أساسيين إضافيين، ألا وهما:

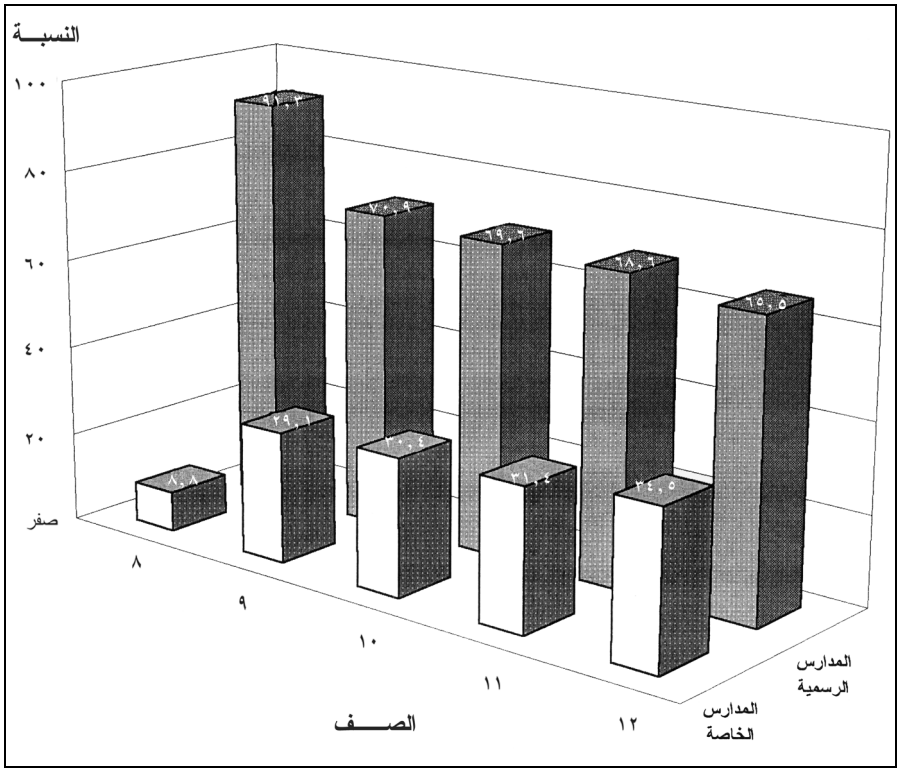
أولاً، مسحاً تمثيلياً للعرب المولودين في العام ١٩٥٤ والمستجوبين في العام ١٩٨٧ يوفر بيانات على مستوى الوطن حول التحصيل المدرسي والانتقال في المدارس عند المستويات المختلفة، بما فيه التعليم العالي، لمن كان يفترض بهم إنهاء المستوى الثانوي في العام ١٩٧٢. و**ثانياً**، دراسة حالة حول المدارس الخاصة في الناصرة وهي المدينة العربية الأولى في إسرائيل من حيث الحجم.

تؤكد نتائج المسح الذي أجريناه صحة البيانات على مستوى الوطن المعروضة أعلاه. بوجه عام، لم يدرس سوى ١٦ بالمئة من المستجوبين في مدارس خاصة، إلا أن هذه النسبة تختلف بحسب مرحلة التعليم. ففي حين لم يدرس سوى ٩ بالمئة تقريباً من المستجوبين في الصف الثامن في مدرسة خاصة، ارتفعت هذه النسبة إلى الثلث في الصف الثاني عشر. يسجل الانتقال الأساسي من المدرسة الابتدائية إلى المرحلة الثانوية حيث يدرس حوالى ٣٠ بالمئة من تلامذة المرحلة الثانوية في مدارس خاصة.

تظهر النتائج أن المدارس الخاصة تضطلع بدور بسيط عند المستوى الابتدائي، في حين تعد أساسية في المرحلة الثانوية. في الواقع، تنتمي غالبية المدارس الخاصة التي أعيد تأهيلها أو تم تأسيسها بعد إنشاء دولة إسرائيل إلى فئة المدارس الثانوية. ويعود ذلك إلى أسباب مالية. ففي حين كانت المدارس الخاصة تستفيد خلال فترة الانتداب من هبات حكومية بغض النظر عن مستواها، لم تعد المدارس الخاصة الابتدائية في البلدات العربية تحصل سوى على دعم حكومي محدود. لغاية العام ١٩٧٨، حصلت جميع المدارس الثانوية، ولا سيما الخاصة منها، على دعم جزئي من وزارة التربية، وعليه كانت تغطي بقية التكاليف بواسطة رسوم تسجيل التلامذة وغيرها من الموارد (البلديات في ما يتعلق بالمدارس الرسمية والمنظمات غير الرسمية في ما يتعلق بالمدارس الخاصة).

(٦٠) محفوظات الدولة (145/1292/GL).

الشكل رقم (٤ ـ ١)
الطلاب العرب في النظام التربوي من الصف الثامن إلى الصف الثاني عشر بحسب نوع المدرسة (بالمئة)



المصدر: مسح المولودين في العام ١٩٥٤ (المستجوبين في العام ١٩٨٧).

منذ إقرار مشروع القانون حول التعليم الثانوي المجاني في العام ١٩٧٨، تحسن الوضع المالي للمدارس الثانوية الرسمية منها والخاصة، إلى حد بعيد نظراً للدعم المادي المتنامي الذي وفرته وزارة التربية. واليوم، تحصل كل مدرسة ثانوية على مخصصات محددة وإن كان المبلغ يختلف من مدرسة إلى أخرى، ويستند إلى «مستوى الخدمات» التي تقدمها كل مدرسة، وإلى مواصفات المدرسين (التحصيل، السن، إلخ.). وفي حين لا تكفي المخصصات الممنوحة من الحكومة لتغطية جميع التكاليف، لا شك في أنها تساهم إلى حد بعيد في صيانة تلك المدارس وتطويرها.

ظلت مساهمة وزارة التربية المالية في مجال المدارس الابتدائية الخاصة متدنية

لغاية أواخر الثمانينيات، بالتالي فرضت تلك المدارس رسوماً على التلامذة وإن كان يفترض بالتعليم الابتدائي أن يكون مجانياً وإلزامياً. في أوائل الثمانينيات، بدأت وزارة التربية تمنح دعماً مالياً للمدارس الابتدائية الخاصة، حيث إن غالبية المدارس الخاصة المسيحية تحصل اليوم على ٨٠-٩٠ بالمئة من ميزانية الصيانة ورواتب المدرسين من وزارة التربية. إلا أن هذا الدعم كان رهن قيام وزارة التربية بالإشراف التام على المدارس، بما في ذلك استخدام المنهاج نفسه المستعمل في المدارس الرسمية، ومشروطاً بأن يكون لوزارة التربية الكلمة الفصل في ما يتعلق بتعيين المدرسين(٦١).

وقد أكدت حكومة إسرائيل على التزامها بالحفاظ على المدارس المسيحية في إسرائيل بناءً على اتفاقية خاصة مع الفاتيكان في كانون الأول/ ديسمبر ١٩٩٣، حيث شدّد البند السادس على ضرورة المحافظة على المدارس المسيحية ـ الكاثوليكية في إسرائيل(٦٢).

يؤثر العنصر الديني على وجود التلامذة في المدارس الابتدائية. تشير نتائج المسح الذي أجريناه أن ٢ بالمئة فقط من المستجوبين المسلمين أكملوا الصف الثامن في مدارس خاصة مقابل ٤٢ بالمئة للمسيحيين (الشكلان رقما (٤-٢) و(٤-٣)). يعزى هذا الوضع إلى عوامل عدة، يتعلق أولها بكون الأسر المسيحية أصغر حجماً وأفضل حالاً من الناحية الاقتصادية من الأسر المسلمة، بالتالي، فهي قادرة على دفع رسوم التسجيل وغيرها من التكاليف المتصلة بالمدارس الخاصة.

كان المسيحيون أفضل وضعاً بما أنهم عاشوا في معظمهم في مناطق مدنية تضم المدارس المسيحية الخاصة، وعليه تمتعوا بنفاذ أفضل إلى تلك المدارس. علاوة على ذلك، إن جميع المدارس الخاصة في المجتمع العربي ملك للطوائف المسيحية.

فقد تطورت المدارس الإسلامية الخاصة خلال فترة الانتداب واضمحلت بعد إنشاء دولة إسرائيل، إذ إنه خلافاً للمسيحيين، لم يسمح للمسلمين بالحفاظ على مؤسساتهم الدينية المستقلة بالإضافة إلى مصادرة أملاك الوقف الإسلامي(٦٣).

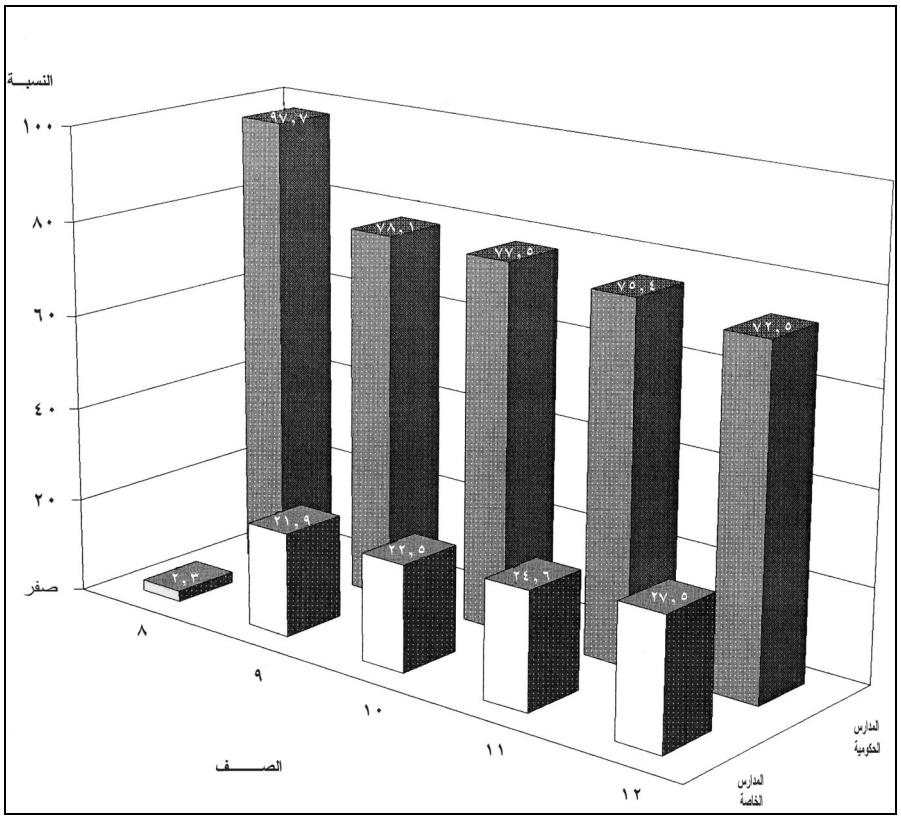
---

(٦١) مقابلة مع مفتش مدارس الناصرة في أيار/ مايو ١٩٩٢.

(٦٢) *The National Plan for Education: The Dovrat Plan* (Jerusalem: Government of Israel, 2005), p. 218 (Hebrew).

(٦٣) Aharon Layish, «The Muslim Waqf in Israel,» *Asian and African Studies*, vol. 2 (1966), pp. 41-76.

الشكل رقم (٤-٢)
التلامذة المسلمون من الصف الثامن إلى الصف الثاني عشرٍ
بحسب نوع المدرسة (بالمئة)



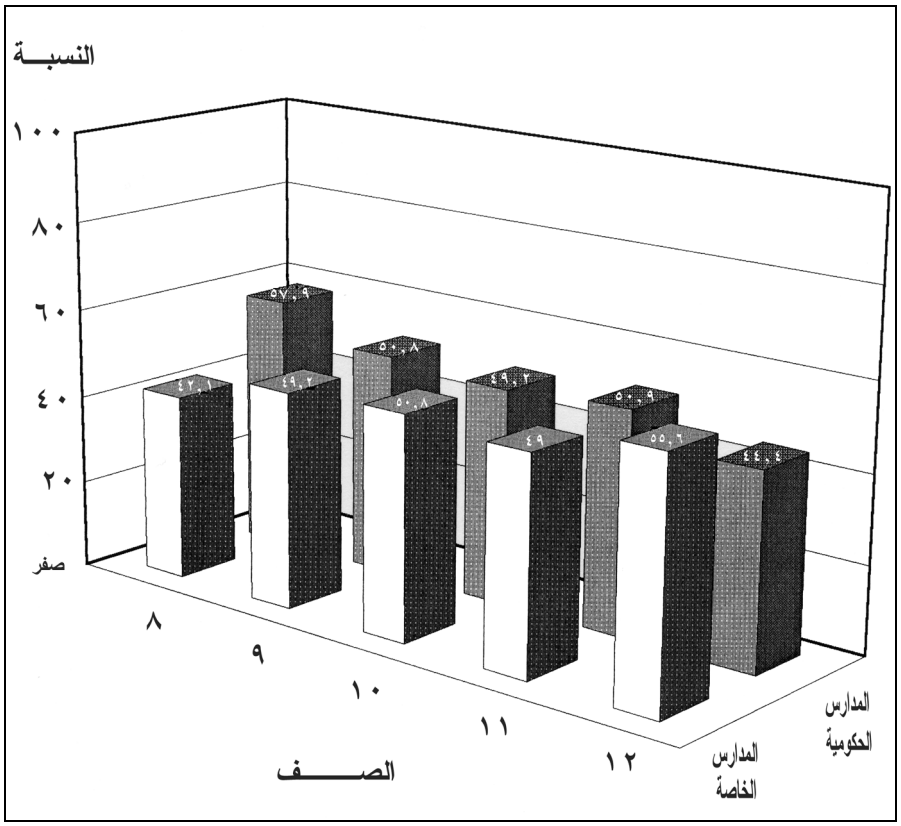
المصدر: المصدر نفسه.

يزداد تمثيل الطلاب المسلمين في المدارس الخاصة المسيحية عند المستوى الثانوي، إنما يبقى أدنى من تمثيل المسيحيين. تظهر نتائج بحثنا أن حوالى ٢٢ بالمئة من التلامذة المسلمين في الصف التاسع و٢٨ بالمئة من التلامذة المسلمين في الصف الثاني عشر، درسوا في مدارس خاصة مقابل ٤٢ بالمئة و٥٦ بالمئة على التوالي للمسيحيين (الشكلان رقما (٤-٢) و(٤-٣)).

توفر الناصرة مثالاً على مركز مدني عربي نجحت فيه المدارس الخاصة في البقاء، لا بل حققت فيه تطوراً على مر الوقت. تشير الإحصاءات الرسمية حول النظام المدرسي في المدينة إلى أنه خلال السنة المدرسية ١٩٩١/ ١٩٩٢، انخرط ثلث التلامذة

في المرحلة الابتدائية والإعدادية في مدارس مسيحية خاصة، مقابل أكثر من ٥٠ بالمئة في المرحلة الثانوية.

الشكل رقم (٤ ـ ٣)
التلامذة المسيحيون من الصف الثامن إلى الصف الثاني عشر
بحسب نوع المدرسة (بالمئة)



المصدر: المصدر نفسه.

تجدر الإشارة إلى أن المدارس الخاصة في الناصرة تستقبل أيضاً التلامذة من القرى العربية المجاورة ومن الناصرة العليا (منطقة يهودية ذات أقلية عربية). يتحدر معظم العرب الذين يعيشون في الناصرة العليا من الناصرة المجاورة وهم من الأزواج الشابة الذين انتقلوا للعيش هناك بسبب أزمة المساكن في الناصرة القديمة. لم يشكل العرب في الناصرة العليا، كونهم أقلية صغيرة حديثة النشأة، أي مؤسسات تربوية أو

ثقافية بعد انتقالهم، إنما ظلوا يستعملون تلك العائدة إلى الناصرة القديمة، بما فيه النظام المدرسي حيث يتردد معظم الطلاب إلى المدارس الخاصة.

يتحدر حوالى ١٠ بالمئة من التلامذة في المدارس الابتدائية الخاصة من بلدات عربية تعيش خارج الناصرة. ترتفع هذه النسبة إلى ٢٠ بالمئة في المدارس الإعدادية وإلى ٣٠ بالمئة في المدارس الثانوية. وتجدر الإشارة إلى أن الفرق في النوعية بين المدارس الرسمية والمدارس الخاصة واضح في المرحلتين المتوسطة والثانوية. عند هذين المستويين، تعتبر المدارس الخاصة أكثر تطوراً من المدارس الرسمية في ما يتعلق بالظروف والخدمات والمدرسين.

يعاني الطلاب المسلمون في الناصرة أيضاً تمثيلاً متدنياً في المدارس المسيحية الخاصة. على الرغم من أن المسلمين يشكلون حوالى ٧٠ بالمئة من عدد السكان في الناصرة وأكثر من ٩٠ بالمئة من السكان في القرى العربية المجاورة، لا يشكل الطلاَّب المسلمون سوى ثلث التلامذة في المدارس الخاصة (الجدول رقم (٤-٧)).

الجدول رقم (٤ ـ ٧)
الطلاب المسيحيون والمسلمون في مدارس الناصرة الخاصة
بحسب مستوى التعليم (١٩٩١/ ١٩٩٢)

نوع المدرسة	المسيحيون		المسلمون		المجموع	
	العدد	بالمئة	العدد	بالمئة	العدد	بالمئة
ابتدائية	٢،٧٢٢	٧٢,٥	١،٠٣٢	٢٧,٥	٣،٧٥٤	١٠٠,٠
متوسطة	١،١٣٦	٦٤,٣	٦٢٧	٣٥,٧	١،٧٦٣	١٠٠,٠
ثانوية	١،١١٦	٥٩,٣	٧٦٨	٤٠,٧	١،٨٨٤	١٠٠,٠
المجموع	**٤،٩٧٤**	**٦٧,٢**	**٢،٤٢٧**	**٣٢,٨**	**٧،٤٠١**	**١٠٠,٠**

ملاحظة: استثنينا الطلاب الدروز بما أن ١ بالمئة منهم فقط يترددون إلى المدارس الخاصة.
المصدر: البيانات المزودة من المفتش عن المدارس في الناصرة، ١٩٩٢.

لم يسعنا الحصول على إحصاءات محدثة بشكل كامل نظراً إلى انعدام التعاون الذي أبداه المسؤول من قبل وزارة التربية عن المدارس المسيحية في الناصرة. إلا أننا تعاطينا مع غالبية المدارس الخاصة مباشرة بالتعاون مع بلدية الناصرة. استناداً إلى الإحصاءات التي وفرها قسم المعارف في بلدية الناصرة، لا يزال تمثيل التلامذة المسلمين والمسيحيين في المدارس الخاصة نفسه تقريباً مع ارتفاع بسيط في نسبة الأولاد

المسيحيين. وفقاً لتلك الإحصاءات، درس ٧١ بالمئة من الأولاد المسيحيين خلال السنة المدرسية ٢٠٠٣/ ٢٠٠٤ في مدارس خاصة، مقابل ٢٩ بالمئة من المسلمين.

إن دراستنا للنظام المدرسي في مدينة الناصرة تكشف النقاب عن عنصر مهم آخر، ألا وهو الانتقائية المرتفعة التي تمارسها المدارس الخاصة. ففي حين تعين على المدارس الرسمية قبول جميع الطلاب في سن التعلم، لم تكن الحال كذلك بالنسبة إلى المدارس الخاصة التي تمتعت بنظام مرن، وعليه انتقائي إلى حد بعيد. وعلمنا أن غالبية المدارس الخاصة تفرض امتحاناً دخول على الطلاب الجدد الراغبين في متابعة دراستهم المتوسطة والثانوية ولا تقبل سوى الأكفاء منهم. إلا أن أحد المسؤولين أشار إلى أنه، وبغض النظر عن التحصيل الشخصي، يلعب الانتماء الديني للطلاب دوراً أساسياً في احتمال قبولهم. تأسست المدارس الخاصة على يد الطوائف المسيحية وبدعم منها وهي تعطي أولوية واضحة لأعضائها، وعليه يتمتع الطلاب المسيحيون لا محالة بامتيازات، مقارنة بنظرائهم المسلمين.

الفصل الخامس

الوسائـــــل الماديـــــة والتعليميـــة

أولاً: المنشآت المدرسية

يعاني التعليم العربي في إسرائيل معضلة مستديمة تتمثل بنقص المنشآت المدرسية المستوفية شروط التعليم. ومرد هذه المعضلة إنما يعود إلى قصور الميزانيات المخصصة لبناء المدارس العربية وذلك منذ بداية قيام الدولة الإسرائيلية.

فقد دعا مستشار رئيس الوزراء للشؤون العربية في رسالة وجهها إلى مدير عام وزارة التربية والتعليم في ١٥ تشرين الأول/ أكتوبر ١٩٥٧، دعا الوزارة إلى إعادة النظر في قرارها الذي ينص على عدم تخصيص أية مبالغ لبناء المدارس العربية. وتنص الرسالة على التالي:

إني لأود أن أسترعي انتباهكم إلى أن مسألة منع المدارس العربية من الحصول على ميزانية مناسبة لتحسينها أو بنائها، أصبحت معروفة في الوسط العربي. والدليل على ذلك أني تلقيت رسائل متعددة تترجم استياء العرب وامتعاضهم من هذه المسألة التي تعكس التمييز الحاصل للعرب. . .

وفي بحثٍ شمل ٨٢ مدرسة عربية من أصل ١١٦، تبين أن ٥٦٥ صفاً لا تستوفي المعايير المطلوبة، وأن عملية إعادة بناء هذه المباني تحتاج إلى ٥ ملايين ليرة، فيما لم تتعد حينئذٍ قيمة مساهمات وزارة التربية والتعليم في بناء المدارس العربية مبلغ ٢٥٠,٠٠٠ ليرة[١]، ما يعني أن مساهمات وزارة التربية والتعليم لإعادة بناء هذه المباني في القطاع العربي لم تشمل في العقد الأول من قيام دولة إسرائيل سوى ٥ بالمئة من الحاجات الفعلية.

ولغاية مطلع الستينيات، ظلت مباني المدارس العربية تفتقر إلى أدنى المعايير التعليمية المطلوبة[٢]. وفي أواخر الستينيات، وصل عدد الصفوف المستأجرة إلى

(١) محفوظات الدولة (١٤٥/ ١٢٩٢/ GL).

(٢) **عل همشمار**، ٣١/ ٥/ ١٩٦٠.

٢٠٠٠ صف من أصل ٣٠٠٠ صف في القطاع العربي[٣].

وبما أن أغلبية القرى العربية ظلت تفتقر حتى أواسط الستينيات إلى مجالس بلدية، فمن المؤكد أن وضع المدارس العربية كان سيزداد سوءاً في غياب السلطات المحلية التي تؤدي في أغلب الأحيان إلى انعدام الخدمات العامة والمحلية. من جهةٍ أخرى، لم تستطع اللجان المحلية التي يتم تعيينها لتولي الشؤون التعليمية أن تؤمن المباني المدرسية المناسبة أو أية وسائل تعليمية أخرى، فضلاً عن مجالس البلدات المحلية التي كانت قائمة آنذاك وكانت تعاني مشاكل إدارية وتنظيمية متعددة لدرجةٍ لم يعد رؤساؤها يدركون ماهية مهامهم والسلطة التي يتمتعون بها. كما أن المخصصات المالية القليلة التي منحتها وزارة الداخلية لهذه المجالس شكلت بحد ذاتها عائقاً كبيراً في هذا السياق[٤].

أما في أواسط الخمسينيات، فقد بدأت ردود فعل السكان العرب في إسرائيل بالتحرك وذلك بغية تحسين ظروف التعليم العربي[٥]، ناقلةً هذا الصراع إلى داخل الكنيست. ففي عام ١٩٦٢، عقدت لجنة التعليم التابعة للكنيست اجتماعاً تناولت فيه مسألة الخلل الوخيم والتقصير الحاصل في جهاز التعليم العربي وخاصةً على مستوى المباني المدرسية[٦].

في المقابل، لم تبدأ وزارة التربية والتعليم بالاهتمام بتحسين المدارس العربية إلا في أوائل السبعينيات. فقد أظهرت الدراسة التي أجراها رفائيل يارون من قسم التنمية في الوزارة عام ١٩٧٢ حول المدارس العربية، أن ٣٧ بالمئة من الصفوف فقط من أصل ٣,٣٦٤ صفاً، من مرحلة الحضانة إلى مرحلة الصف الثامن، تستوفي الشروط التي وضعتها وزارة التربية والتعليم (٤٩ متراً مربعاً لكل صف). كما تبين أن ٩٠١ (أو ٣١ بالمئة) من الصفوف مستأجرة، وأن أقل من النصف فقط يقارب الحجم المحدد[٧]. إلى ذلك، ظهر نقص بحوالى ١,٢٠٠ صفٍ في الوسط العربي وبرز انعدام

---

(٣) David Sason, *The Development of the Educational System in the Arab Sector* (Jerusalem: Ministry of Education, The Department for the Development of Education, Section for Planning and Mapping, 1986) (Hebrew).

(٤) Majid Al-Haj and Henry Rosenfeld, *Arab Local Government in Israel*, Westview Special Studies on the Middle East (Boulder, CO; San Francisco; London: Westview Press, 1990).

(٥) Rashid Hussein, «The Arab School in Israel,» *New Outlook,* vol. 5 (November-December 1957), pp. 44-48.

(٦) **عل همشمار**، ٢٥/ ١/ ١٩٦٢.

(٧) **هآرتس**، ٧/ ١٢/ ١٩٧٢.

المعايير المطلوبة في ٩٠٠ صف وازدادت الحاجة إلى إعادة بناء صفوف أخرى لتحل مكان هذه الصفوف. فبدا هذا القصور في المباني المدرسية وكأنه ميزة يتمتع بها القطاع العربي عن سائر القطاعات.

وفي أواخر السبعينيات، بدأت معالم التحسن الملموس تظهر عندما وضعت وزارة التربية والتعليم ميزانية خاصة لبناء المدارس العربية. ففي أواسط الثمانينيات أفاد تقرير رسمي أن النقص الحاصل قد انخفض في العام ١٩٨٢ وتمثل بـ ٦٢٥ صفاً أي ١٣ بالمئة من مجمل عدد الصفوف التي تستخدمها المدارس العربية[٨]. ولكن لم يكن هذا التقرير واضحاً تماماً إذ لم يتضمن الصفوف التي لا تستوفي الشروط اللازمة وغير المستوفية جميع المعايير. فعدد الصفوف غير الملائمة هو ضعف ما ينص عليه التقرير. أي إن ١,٥٤٤ صفاً في العام الدراسي ١٩٨٤/ ١٩٨٥ من أصل ٥,٢٥٣ صفاً هي صفوف غير مجهزة أو ملائمة للتعليم: فبلغ عدد الصفوف المبنية ولكن غير المستوفية للشروط ٦٤٣ صفاً بالإضافة إلى الـ ٧١٣ صفاً التي اعترف بها تقرير الوزارة في العام ١٩٨٣/ ١٩٨٤[٩].

وفي بداية الثمانينيات، أصبح جهاز التعليم من أهم المسائل المدرجة على جدول أعمال السلطة العربية المحلية. وازداد وعي الفلسطينيين في إسرائيل وإدراكهم لأهمية التعليم كركيزة أساسية لهم للبقاء والصمود كأقلية في المجتمع الإسرائيلي. فانتجت الانتخابات البلدية في العام ١٩٨٧ جيلاً جديداً من رؤساء البلديات، جيلاً متعلماً ومثقفاً ومهتماً بالسياسة، ليحل محل الجيل التقليدي القديم. وكان بعض هؤلاء من المعلمين السابقين الملتزمين بشؤون التعليم[١٠]، على نحو جعل العامة العرب ينخرطون في برنامج معالجة النقص والقصور في المباني المدرسية. وعليه، أظهرت الدراسة التي أجريناها عام ١٩٨٩ حول التعليم العربي، أن حوالى ٢٥ بالمئة من الصفوف المخصصة للمدارس العربية من العام ١٩٨٤ إلى العام ١٩٨٩ قد مولتها ميزانيات خاصة منحتها السلطة العربية المحلية أو نتجت عن أعمال التطوع التي قام بها الأهالي والمنظمات التي لا تتوخى الربح.

وساهم إنشاء اللجنة القطرية لرؤساء السلطات العربية المحلية إلى حدٍ كبير في حث الفلسطينيين في إسرائيل على المضي قدماً في قضية التعليم. فكانت أولى الخطوات التي قامت بها اللجنة هي «المؤتمر الأول للتعليم العربي» في الناصرة في

---

(٨) Sason, *The Development of the Educational System in the Arab Sector*.

(٩) محضر لجنة متابعة التعليم العربي، تشرين الأول/ أكتوبر ١٩٨٥

(١٠) Al-Haj and Rosenfeld, *Arab Local Government in Israel*.

أيار/ مايو ١٩٨٠. وتمحور هذا المؤتمر حول مسألة المباني والتعليم المهني[١١] مطالباً الحكومة باتخاذ أقصى التدابير لتحسين وضع التعليم العربي. كما نظمت عدة أعمال احتجاجية من بينها إضراب السلطات العربية المحلية والمظاهرة التي أقيمت أمام الكنيست (٣ حزيران/ يونيو ١٩٨٠)[١٢].

فشكلت وزارة التربية والتعليم في العام ١٩٨٠، إزاء ضغط الرأي العام هذا، لجنة مؤلفة من مسؤولين وزاريين وممثلين عن السلطات العربية المحلية ومركز الحكم المحلي في إسرائيل. وأعدت هذه اللجنة خطة تتضمن ثلاث نقاط أساسية هي: حل مسألة المباني المدرسية خلال عشر سنوات والاستثمار في المناطق التي تعاني نقصاً في الصفوف، وتعزيز التعليم المهني[١٣]. في حين أدت عدة عوامل إلى تفاقم مشكلة الصفوف في المدارس العربية. فمما لا شك فيه أن الإهمال الطويل الأمد الذي أبدته وزارة التربية والتعليم قد أدى إلى تراكم مشكلة النقص في الصفوف، وبالتالي إلى صعوبة التعاطي معها. إذ إن القطاع العربي وعلى عكس القطاع اليهودي (باستثناء مدارس الدروز والبدو في النقب) لا يتلقى مخصصات مالية من وزارة الإسكان لإنشاء المباني المدرسية.

كما أن الجهود التي تبذلها كل من وزارة التربية والتعليم والسلطات العربية المحلية لحل هذه المشكلة بالكاد تلبي الحاجة المتزايدة من الصفوف نظراً لتزايد عدد التلاميذ العرب. ويعود ازدياد الحاجة من الصفوف إلى ارتفاع نسبة العرب الذين يرتادون المدارس وخاصةً الفتيات منهم؛ وهذا ما يفسر ثبات مشكلة قلة الصفوف في المدارس العربية في الفترة ما بين ١٩٧٨و١٩٨٩.

أما الصفوف المستأجرة فهي غالباً ما تقع في الطابق الأول من المنازل الخاصة ولا تكون مجهزة لتلبي الغاية التعليمية، بل غالباً ما تكون عبارةً عن حوانيت وإسطبلات وأقنة للدجاج تم تحويلها إلى صفوف بسبب النقص[١٤]. وكان دايفيد رودج قد وصف بشكل جيد مسألة الصفوف المستأجرة في بلدة أم الفحم على النحو التالي:

---

(١١) **عل همشمار**، ١٨/ ٥/ ١٩٨٠.

(١٢) محضر اللجنة القطرية، ١٩٨٠.

(١٣) Sason, *The Development of the Educational System in the Arab Sector*.

(١٤) Majid Al-Haj, «Arab University Graduates in Israel: Characteristics, Potential and Employment Situation,» in: M. Al-Haj, ed., *The Employment Distress of the Arab University Graduates in Israel* ([Haifa]: University of Haifa, Jewish-Arab Center, 1988), pp. 9-22 (Hebrew).

يبلغ معدل حجم الصف ١٦ متراً مربعاً ويستوعب ٣٠ تلميذاً يجلس كل أربعة منهم على مقعد واحد لا يتجاوز المتر الواحد في الأساس مخصص لتلميذين تلميذين وحسب. والصف مزود بإضاءة خفيفة، فيضطر المعلم إلى فتح نافذتين في فصل الشتاء لإدخال النور وإلا اختنق التلاميذ من الرطوبة والعفن.

ولكن الميزانية التي تخصصها وزارة التربية والتعليم لبناء المدارس العربية ارتفعت على نحوٍ منتظم منذ العام ١٩٨٤. فخلال هذه الفترة خصصت الوزارة من ١٦ إلى ١٨ بالمئةً من ميزانيتها الخاصة بالإعمار للمدارس العربية. ولكن ارتفاع نسبة مخصصات إعمار المدارس العربية لتقارب عدد التلاميذ العرب في الصف ليس إلا محاولةً ظاهرية لمعاملة السكان العرب بعدل ومساواة، وتغليف التمييز المستمر ضد المدارس العربية[١٥]. في الواقع كان حرياً بالوزارة، إذا ما أرادت فعلياً أن تساوي ما بين العرب واليهود، أن تخصص الميزانية اللازمة بحسب الحاجات التي تتواتر في كل قطاع على حدة. ففي تقريرٍ داخلي أعدته وزارة التربية والتعليم (في تاريخ ٢٨ أيار/ مايو ١٩٨٧) تبين أن ٧٧ بالمئة من الصفوف المستأجرة في العام ١٩٨٧ تقع في القطاع العربي. بمعنىً آخر، بلغ عدد الصفوف المستأجرة في القطاع العربي ٨٨٣ صفاً من أصل ١٤٨،١ صفاً في العام ١٩٨٧ مقابل ٢٦٥ صفاً للمدارس اليهودية. كما أن أكثر من ٣٥ بالمئة من الصفوف التي لا تستوفي المعايير المطلوبة في نظام التعليم في إسرائيل تكمن في القطاع العربي حسبما أفاد تقرير مراقب الدولة لعام ١٩٩٢[١٦].

وتبرز مشكلة عدم صلاحية المباني المدرسية في المرحلة الابتدائية على وجه الخصوص؛ وعلى عكس المرحلتين الإعدادية (المتوسطة) والثانوية، وبخاصّةٍ أن المدارس الثانوية تقع نسبياً في المناطق العربية التي تتمتع بمجلس بلدي. فانخراط السلطة العربية المحلية في شؤون المدارس الثانوية إنما حسَّن من وضعها وساهم في تنميتها حسبما ظهر في الدراسة التي أعدها الحاج وروزنفيلد عام ١٩٩٠ حول السلطة المحلية. فقد بينت هذه الدراسة أن الخدمات التعليمية شكلت من ٥٠ إلى ٦٠ بالمئة من ميزانية السلطة المحلية[١٧].

في المقابل، تتفاقم مشكلة قلة المباني المدرسية في القطاع العربي في ما يتعلق الأمر بالمختبرات وقاعات ورش العمل والمنشآت الرياضية ومراكز رعاية الأطفال. فقد أفاد تقرير المدير العام حول التعليم العربي أن القطاع العربي يحتاج إلى بناء ٣,٥٠٠

---

(١٥) المصدر نفسه.

(١٦) تقرير مراقب الدولة (١٩٩٢)، رقم ١، ص ٣٩١.

(١٧) Al-Haj and Rosenfeld, *Arab Local Government in Israel*, p. 152.

صف بما في ذلك ٢٠٠٠ صف لتوسيع نطاق التعليم المهني ورياض الأطفال ما قبل المرحلة الإلزامية[١٨].

ويجدر بالذكر أن وضع المباني المدرسية في القطاع العربي قد تحسن على مدى الزمن وذلك وفقاً لتقارير متعددة أظهرت أن النقص في الصفوف في العام ١٩٧٨ بلغ ٢٨ بالمئة من إجمالي الصفوف مقابل انخفاض ملحوظ في العام ١٩٨٩ إلى ٢٠ بالمئة وصولاً إلى ١٠ بالمئة في العام ٢٠٠٤[١٩].

ولكن لم يقض هذا التحسن على المشكلة من جذورها. فقد أظهرت الدراسة التي أجرتها لجنة متابعة التعليم العربي، أن النقص على مستوى المباني المدرسية في القطاع العربي يقدر بـ ١٥٠٠ صف للعام ٢٠٠٤، فضلاً عن الحاجة الآنية والملحة لنحو ٢٨ بلدة إلى ٢٠٦ صفوف لاستيعاب التلاميذ الجدد للعام الدراسي ٢٠٠٤/ ٢٠٠٥[٢٠].

من جهة أخرى، ترتفع حدة المشكلة في قرى البدو «غير المعترف بها» في منطقة النقب. وذلك بحسب تقرير المجلس المكلف بشؤون هذه القرى الذي أفاد بأن النقص بلغ حوالى ٨٩٥ قاعة تدريس في العام ٢٠٠٢ أي ما يعادل نسبة ٧٣ بالمئة من مجمل غرف التدريس[٢١].

ثانياً: الوسائل التعليمية

لطالما كان مسؤولو وزارة التربية والتعليم على بيِّنة من الفارق الكبير الحاصل على مستوى الوسائل التعليمية بين المدارس العربية والمدارس اليهودية وذلك منذ قيام دولة إسرائيل. إلى ذلك، تم في اجتماع عقد في ٨ تشرين الأول/ أكتوبر، ١٩٥٧ توثيق هذه الحقيقة التي جاءت على لسان بن ـ أور نائب مدير عام الوزارة، فقال:

عمدنا إلى المساواة بين التعليم العربي والتعليم اليهودي من حيث المناهج ونظام العمل داخل المدارس ورواتب المعلمين وغيرها من الشؤون الخارجية والداخلية التي يمكن تحقيق المساواة من خلالها. نجحنا في تحقيق البعض منها وأخفقنا في البعض الآخر. فعلى سبيل المثال، تفتقر الوسائل التعليمية العربية إلى مشرفين على رياض

(١٨) Ministry of Education and Committee of the Directors Generals for Educational Alternatives, *Report of the Committee for the Examination of the Arab Education* (Jerusalem: The Ministry, 1985), p. 9 (Hebrew).

(١٩) لجنة متابعة التعليم العربي، تموز/ يوليو ٢٠٠٤، و «Prime Minister's Advisor for Arab Affairs,» *Leket* (November-December 1982), p. 27.

(٢٠) المصدران نفسهما.

(٢١) تقرير مجلس قرى البدو العرب غير المعترف بها، ٢٠٠٣، ص ٢.

الأطفال ومراقبين للصفوف الضعيفة في المرحلة الابتدائية ولصفوف التعليم المهني والزراعة والموسيقى. كما أن الأعمال التنظيمية تتم بعد بدء العام الدراسي وحسب، ولا تنعم المناطق العربية التي تقع في الأطراف بالمساعدات خلافاً للمناطق اليهودية، بل تفتقر أيضاً إلى التعليم المتوسطي باستثناء الدورات الصيفية التي تجرى في المدن المختلطة العربية ـ اليهودية(٢٢).

وعلى الرغم من الجهود الحثيثة التي تبذلها المدارس العربية في سبيل الارتقاء إلى الأفضل، اتسعت الفجوة ما بينها وبين المدارس اليهودية على صعد أخرى. فالخدمات البديهية التي تتمتع بها هذه الأخيرة تبقى بعيدة المنال عن التلاميذ العرب والمدارس العربية(٢٣). ففي حين تتوافر الاستشارة النفسية في ٨٥,٦ بالمئة من المدارس اليهودية، لا تقدم المدارس العربية هذا النوع من الخدمات سوى في ٩ بلدات عربية (أي لأقل من ١٠ بالمئة من التلاميذ)(٢٤). وفي العام ١٩٨٨ تم تعيين «ضباط الدوام المنتظم» الذين يشرفون على حالات التغيب عن المدرسة والتهرب منها، فيما كان نحو ٧٤,٤ بالمئة من التلاميذ اليهود يتمتعون في مدارسهم بهذه الخدمة وغيرها من الخدمات التي يقدمها لهم المختصون وأطباء الأسنان والممرضات والأخصائيون الاجتماعيون، على عكس المدارس العربية التي تفتقر إلى مثل هذا النوع من الخدمات. ويؤمن جهاز التعليم في الوسط اليهودي كماً هائلاً من النشاطات الثقافية والاجتماعية والتعليمية إلى التلاميذ اليهود، في الوقت الذي يعاني فيه التلاميذ العرب رتابة النشاطات المقررة في المناهج وحسب(٢٥). ولمزيد من الإيضاح حول التمييز الحاصل بين المدارس العربية والمدارس اليهودية، يعرض الجدول رقم (٥ ـ ١) الخدمات التي تتمتع بها هذه الأخيرة وكانت تفتقر إليها المدارس العربية حتى نهاية الثمانينيات.

وبالإضافة إلى النقص المسجل على مستوى الخدمات المذكورة في الجدول رقم (٥ ـ ١)، لا تقدم المدارس العربية الحد الأدنى من الحصص المفترض تقديمها مثل الرياضة والرسم والموسيقى. وعليه، يمكن قياس الفجوة بين المدارس العربية

---

(٢٢) محفوظات الدولة (GL/ ١٢٩٢/ ١٤٥).

(٢٣) محمد حبيب الله، «التربية للهوية والتعايش كما تنعكس في مناهج التعليم،» في: **الهوية، التعايش ومضامين التعليم** (حيفا: اللجنة القطرية لرؤساء السلطات المحلية العربية؛ لجنة متابعة قضايا التعليم العربي، ١٩٨٨)، ص ١٥ ـ ١٧.

(٢٤) *Statistical Abstract of Israel* ([Jerusalem]: Central Bureau of Statistics, 1991), pp. 26-27.

(٢٥) Ministry of Education and Committee of the Directors Generals for Educational Alternatives, *Report of the Committee for the Examination of the Arab Education*.

واليهودية في هذا المجال على مدى سنوات أو عقود طويلة[٢٦].

الجدول رقم (٥ ـ ١)
الخدمات الاجتماعية والتعليمية في المدارس اليهودية الابتدائية (١٩٨٨/ ١٩٨٩)
(التي لم تقدم في المدارس العربية حتى نهاية الثمانينيات)

نوع الخدمة الاجتماعية/ التعليمية	المؤسسات الحاصلة عليها (نسبة مئوية)	التلاميذ الذين يتلقونها (نسبة مئوية)
المكتبة	٨٤,٨	٨٤,٠
تطوير المناهج	٦٥,٦	٦٣,٠
المساعدة في الواجبات البيتية	٥٥,٢	٤٩,١
الإشراف على المشاريع	٦٩,٠	٧٥,٥
مركز ما بعد الدوام المدرسي	٤١,٢	٤٥,٨
الدوام الإضافي	٢٠,١	١٣,٣
مركز الدراسة	٦٤,٥	٦٥,٠
التعلم الفردي	٤٩,٠	٤٣,٣
تحسين القراءة والفهم	٦٩,٥	٧١,٣
التمارين والشروحات بواسطة الحاسوب	٣٤,٤	٣٣,٣
تطوير المعدات	٢٥,٢	٢٣,٣
المسرحيات، الحفلات، المتاحف	٥٤,٣	٥٣,٣
مراكز المطالعة	٣٨,٥	٣٨,٨
النوادي		
الكورس، الأوركسترا، تعلم الموسيقى	٥٦,٨	٥٥,٣
الرقص الشعبي، الرقص الإيقاعي	٥٢,٧	٥٥,٣
النحت، الفن التشكيلي، التصوير الفوتوغرافي	٢٧,٣	٣٠,٣
الرسم	٤٤,١	٤٦,٩
الدراما	٣٢,٣	٣٤,٧
الحاسوب، الألعاب الإلكترونية	٤٠,٩	٣٩,٠

المصدر: *Statistical Abstract of Israel* ([Jerusalem]: Central Bureau of Statistics, 1991), table no. (22/ 23), pp. 626-627.

(٢٦) حبيب الله، المصدر نفسه، ص ٢٠.

ينعكس التفاوت الحاصل بين المدارس اليهودية والعربية على مستوى الموارد بشكل واضح وكبير.فقد تخطت عدد الحصص للتلميذ الواحد في المدارس اليهودية في العام ١٩٩٣-١٩٩٤، عدد الحصص في المدارس العربية بنسبة ٢٠-٣٠ بالمئة وذلك بحسب مرحلة التعليم، إذ يكمن الفارق الشاسع ما بينها في المرحلة الثانوية(٢٧).

كما ترتفع الميزانية لكل تلميذ في المدارس اليهودية ثلاث مرات أكثر من المدارس العربية في المناطق الصغيرة ومرتين ونصف أكثر في المناطق المتوسطة الحجم والكبيرة(٢٨). أما العوامل التي تعلل الفارق الشاسع على صعيد الإنجازات المدرسية في مادة الرياضيات بين التلاميذ العرب واليهود (لمصلحة اليهود) إنما يتمثل بالفارق في الموارد وتدني المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسر العربية(٢٩).

من الجدير بالذكر أنه حصل تحسن ملحوظ على مستوى الخدمات في المدارس العربية مع مرور الوقت، وذلك بفضل الضغط السياسي الذي مارسته الجماهير العربية على الحكومة من خلال أطرها التمثيلية وخاصة اللجنة القطرية لرؤساء السلطات المحلية ولجنة متابعة قضايا التعليم العربي، وفي أعقاب تطرق مراقب الدولة في أكثر من تقرير إلى هذا النقص. وعلى الرغم من التحسن الملموس في الخدمات المقدمة إلى المدارس العربية، لا يزال الفارق موجوداً بين العرب واليهود، حسبما يعرض الجدول رقم (٥ ـ ٢).

يظهر الجدول رقم (٥ ـ ٢) أن مختلف الخدمات بدأت تدخل المدارس العربية. ولكن هذا لم يمح الفارق الكبير الذي يصب في صالح المدارس اليهودية ويتركز في الخدمات التعليمية وتحديداً في الطرق التعليمية البديلة باستثناء ما يخص تعزيز المهارات الرياضية (الحاسوب واللغات ومحو الأمية والتعليم والتعلم المكتسب والتمهيد إلى مادة العلوم). ويتسع الفارق بين الاثنتين في ما يتعلق بالخدمات الثقافية وخاصةً الأداء الثقافي والفنون. ففي معظم المدارس العربية تعتبر هذه النوعية من الخدمات «خدمات كمالية» مما يؤدي إلى إلغائها بسبب نقص الميزانية.

---

(٢٧) Victor Laveh, *Differences in Resources and Achievements of Arab Education in Israel* (Jerusalem: Floersheimer Institute for Policy Studies, 1997), p. 16 (Hebrew).

(٢٨) المصدر نفسه، ص ١٤.

(٢٩) المصدر نفسه، ص ٢٩.

الجدول رقم (٥ ـ ٢)
الخدمات المختارة في المدارس الابتدائية اليهودية
بالمقارنة مع المدارس الابتدائية العربية (١٩٩٧)

نوع الخدمة الاجتماعية/ التعليمية	المؤسسات اليهودية التي تتمتع بهذه الخدمة (نسبة مئوية)	المؤسسات العربية التي تتمتع بهذه الخدمة (نسبة مئوية)
الطرق والبرامج التعليمية والتوجيهية		
تعليم اللغة الأجنبية بواسطة الحاسوب	٢٢,٢	١٥,٤
تعليم الرياضيات والطبيعة والعلوم بواسطة الحاسوب	٥٣,٣	٣٠,٤
تعليم اللغات ومحو الأمية	٧٢,٥	٣١,١
تطوير المعدات	١٦,٦	١٦,١
تحسين الإدراك العقلي	٢٣,٨	١٥,٠
تنمية الإدراك العلمي	٢١,١	١٥,٤
تعزيز المهارات الرياضية	٢٨,٤	٣١,٥
التعليم والتعلم المكتسب (الطريقة الفردية)	٣٦,٥	٨,٠
تعليم التلاميذ أسس العلوم	٣٦,٤	١١,٥
برامج أخرى لتعليم العلوم		
(الأحياء ـ الكيمياء ـ الفيزياء)	١٣,٠	٧,٧
الخدمات التعليمية والتثقيفية		
مجموعة الأداء الثقافي	٩٠,١	٢٩,٠
اللغات الأجنبية	١٩,٦	٨,٠
الطبيعة	٣٤,٧	١٣,٦
العلوم والتكنولوجيا والمعلوماتية	٣٩,٩	١٤,٧
الرسم والنحت والتصوير الفوتوغرافي	٣٢,٥	٢٠,٣

المصدر: *Statistical Abstracl of Israel* ([Jerusalem]: Central Bureau of Statistics, 1997).

ثالثاً: التفاوت التعليمي بين المناطق العربية

على الرغم من التمييز الكلي ضد العرب، تبرز بعض الاختلافات على صعيد التنمية بين مختلف فئات المجتمع الفلسطيني في إسرائيل. فتشير الدراسة التي أجريناها إلى أن مستوى التعليم في المناطق مرتبط ارتباطاً وثيقاً بوجود مجلس بلدي للمنطقة (انظر الجدول رقم (٥ ـ ٣)). ويعود ذلك إلى أن المجلس البلدي هو الذي

يحدد بشكل كبير الميزانية التي تخصصها الحكومة وبالتالي طبيعة الخدمات الحكومية والمحلية المطلوبة[٣٠]. وتلقي تكاليف التعليم المسؤولية المشتركة على الدولة والسلطات المحلية في ما يتعلق بالمدارس. فالمناطق التي تفتقر إلى مجالس بلديات لا تستطيع أن تؤمن الخدمات المطلوبة للمدارس المحلية. كما أن اللجان المحلية البديلة التي تم تشكيلها لهذه الغاية تحصل على أقلّ من الميزانيات من وزارة التربية والتعليم وخاصةً أن هذه الميزانيات تكون مخصصةً عادةً لتغطية رواتب موظفي المدارس الذين تعينهم السلطات المحلية (مثال الحاجب وأمين السر ومساعدة المعلمة في روضة الأطفال).

إنه لمن البديهي إذاً أن يغيب قسم التعليم عن المناطق التي لا تتمتع بمجلس بلدي يهتم بتنمية شؤونها الداخلية كتنمية المؤسسات التعليمية والمحلية والخدمات العامة مثال تأمين المكتبة العامة والمراكز الثقافية ومراكز الشباب ورياض الأطفال ما قبل المرحلة الإلزامية.

الجدول رقم(٥ ـ ٣)

الخدمات والمعايير التعليمية المختارة وفقاً لطبيعة المجلس البلدي، ١٩٨٩(بالمئة)

الخدمات والمعايير	بلديات في المدن العربية	المجالس العربية المحتلة	المجالس الإقليمية	القرى التي لا تتمتع بمجلس بلدي
الصفوف غير المستوفية المعايير	٤٠,٠	٤٥,٧	٧٤,٠	٨٠,٠
الملاجئ الآمنة في المدارس	٨٠,٠	٦١,٢	٣٦,٠	٢٣,٠
المدارس الإعدادية (المتوسطة)	٦٠,٠	٤٢,٨	٠,٠	٠,٠
المدارس الثانوية	١٠٠,٠	٦٧,٣	٠,٠	٠,٠
الصفوف الخاصة	٨٠,٠	٧٩,٠	٥٨,٠	٤٤,٤
رياض الأطفال	٨٠,٠	٧٩,٠	٥٧,٠	٣٦,٠
المكتبة العامة	٨٠,٠	٤٣,٠	٠,٠	٠,٠
المركز الثقافي	٦٠,٠	٢٨,٠	٠,٠	٠,٠
مركز الشباب	١٠٠,٠	٥٣	١٤,٠	٩,٠
قسم التعليم	١٠٠,٠	٧٥,٥	٧,٠	٠,٠

المصدر: Majid Al-Haj, *The 1989 Survey of Arab Education* (1990).

(٣٠) Al-Haj and Rosenfeld, *Arab Local Government in Israel*.

إلى ذلك، يفرض عامل حجم المنطقة بحد ذاتها نفسه بقوة إذ يرتبط بوضع المجلس البلدي. فحوالى ثلث القرى العربية في إسرائيل لم تحصل حتى الآن على مجلس بلدي نظراً لصغر حجمها وقلة سكانها الذين لا يتعدون الألف. فضلاً عن القرى غير المعترف بها من الحكومة إلى الآن (التي سيتم التطرق إليها لاحقاً). إلى ذلك، يقطن ١٥ بالمئة من السكان العرب في المدن المختلطة، العربية اليهودية.

يبين الجدول رقم (٥ ـ ٣) أن المدارس الإعدادية (المتوسطة) والثانوية تقتصر على المناطق العربية التي تتمتع بمجلس محلي أو بلدية، لأنها تملك الوسائل الضرورية للمحافظة على هذه المدارس من جهة، ولأن عدد سكانها يفرض هذا النوع من المدارس من جهة أخرى. بيد أن هذه المناطق تتخبط بين العدد الهائل لتلاميذها ونقص الصفوف المناسبة لهم أكثر من المناطق التي تنتمي إلى مجالس إقليمية أو المناطق التي تخلو من المجالس. وهذا ما يعلل النتائج التي بينت لنا سابقاً أن الارتفاع في عدد التلاميذ العرب لا يصحبه ارتفاع في عدد المدارس التي يتم إنشاؤها.

في الواقع، تمت دراسة التفاوت بين المناطق العربية والمناطق اليهودية، إلى الآن، وفقاً لوضع مجلسها البلدي. ولكن لا تتضمن هذه المقاربة فريقين عربيين مهملين باستمرار وهما السكان العرب الذي يقيمون في مدن مختلطة يهودية ـ عربية وفي قرى «غير معترف بها». وعليه، سيتم الآن تحديد المشاكل التعليمية الأساسية التي تواجه هذه المجموعات.

رابعاً: المدن المختلطة- حالة يافا

بعد قيام دولة إسرائيل، أصبحت المجتمعات العربية التي تسكن في المدن المختلطة اليهودية ـ العربية، تعيش على الهامش حتى بالنسبة إلى بقية السكان العرب[٣١]. ولإعطاء مثال على ذلك نعرض في ما يلي حالة مدينة يافا.

بالعودة إلى العام ١٩٤٨، كان المجتمع العربي في يافا من أكثر المجتمعات تطوراً في فلسطين سواء على المستوى الاقتصادي أم على المستوى الاجتماعي. ونتيجة لحرب ١٩٤٨ وما رافقها من طرد ونزوح للفلسطينيين، فقد بقي ٣,٧٠٠ عربي من أصل ٧٠,٠٠٠ كانوا يعيشون في يافا[٣٢]. وهذا ما يفيد بأن حوالى ٩٥ بالمئة من السكان

(٣١) Ian Lustick, *Arabs in the Jewish State: Israel's Control of a National Minority*, Modern Middle East Series; no. 6 (Austin, TX: University of Texas Press, 1980).

(٣٢) Nadia Hilo, «Community Family and Friends Influence on Juvenile Delinquency in Jaffa,» (MA Thesis, Tel-Aviv University, School of Social Work, Tel-Aviv, 1991), p. 6.

العرب السابقين في يافا قد تحولوا إلى لاجئين في سائر الدول العربية. أما الذين بقوا في بلدهم فأصبحوا معدمين اجتماعياً واقتصادياً.

إلا أن عدد سكانها العرب منذ ذلك الوقت بدأ يتزايد ليصل إلى ١١,٥٠٠ في العام ١٩٩٠ وإلى ١٤,٤٠٠ في العام ٢٠٠٢[٣٣]. ويعود هذا الارتفاع في العدد إلى التزايد الطبيعي للسكان وإلى نزوح اللاجئين في الداخل أو القرويين إليها ليصبحوا بقرب المراكز الصناعية ويحسنوا أوضاعهم الاقتصادية[٣٤]. ولكن النمو الديمغرافي لم يرافقه تطور للخدمات وأوضاع الإسكان، بل ازدادت الأحوال سوءاً في يافا مع مرور الوقت خاصةً على صعيد البنية التحتية المعدمة والكثافة السكانية المرتفعة. كما أن معظم عائلاتها تعيش تحت خط الفقر، أي إن المجتمع العربي قد تحول فيها إلى مجتمع يعيش في أحياء بائسة من مدينة تل أبيب الكبيرة[٣٥].

وفي دراسةٍ لوضع المدارس في يافا يمكن ان نرى ضائقة التعليم في المجتمعات العربية التي تقطن في المدن المختلطة. ففي العام الدراسي ١٩٨٧/ ١٩٨٨ بلغ عدد التلاميذ في يافا، ٢,٩٩٠ تلميذاً، ٦٦ بالمئة منهم ارتادوا مدارس حكومية والبقية التحقوا بمدارس خاصة. أما المدارس الحكومية فهي تعاني صعوبات على صعيد الوسائل التعليمية والمادية. وأما المدارس الخاصة فهي بدورها تتلقى مساعدات رسمية ضئيلة نسبياً، ما يضطر التلاميذ إلى دفع أقساط شهرية تشكل عبئاً إضافياً على ذويهم. ويتبين أن تلاميذ المدارس الخاصة يعانون أيضاً لأنهم لا يستطيعون أن يدرسوا عن ثقافة شعبهم وتراثه؛ وذلك أن ٧٤٠ من أصل ١٠٧٩ منهم يرتادون مدرسة الفرير (Frères) الخاصة التي تعلم باللغتين العربية والفرنسية، و٢٠٠ منهم يذهبون إلى مدرسة طابيتا (Tabestha) الخاصة التي تعلم باللغة الإنكليزية و١٣٩ منهم يرتادون مدارس يهودية[٣٦].

من جهة أخرى، تظهر في يافا مشكلة من نوع آخر وهي مشكلة ترك المدرسة في المرحلتين الابتدائية والثانوية. فعلى سبيل المثال، ٦٦ بالمئة من مواليد العام ١٩٦٧ تخلوا عن الدراسة قبل إكمال المرحلة الثانوية[٣٧]. وفي تقرير نشر عام ١٩٨٣، اتضح

---

(٣٣) *Statistical Abstract of Israel* ([Jerusalem]: Central Bureau of Statistics, 1990), p. 46, and *Statistical Abstract of Israel* ([Jerusalem]: Central Bureau of Statistics, 2003), pp. 51-52.

(٣٤) Hilo, Ibid.

(٣٥) المصدر نفسه.

(٣٦) Taghrid Jahshan, «A Picture for Conditions of Education in Jaffa,» paper presented at: Conference for Arab Education, Al-Ajami, 6 June 1989, p. 14.

(٣٧) المصدر نفسه.

أن ٣٠ بالمئة من الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين ١٥ ـ ١٧ سنة «هم لا يتعلمون ولا يعملون»[٣٨]. كما أظهرت الدراسة التي أجرتها حلو في العام ١٩٨٦، أن ٢٥ تلميذاً فقط (أو ١٧ بالمئة) من أصل ١٥٠ تلميذاً، أتموا المرحلة الابتدائية وأكملوا في ما بعد المرحلة الثانوية[٣٩]. وتعتبر هذه النسبة من التخلي عن الدراسة عاليةً جداً حتى في ما يتعلق بوضع المدارس العربية على نطاق الدولة كلها.

ومن المشاكل التي يعانيها السكان العرب في المدن المختلطة تبرز مشكلة التغرب الثقافي والقومي. فهم يعيشون في بيئةٍ تطغى عليها الثقافة العبرية ـ الغربية وتنعكس كل يوم في سلوكيات الحياة وفي النظام التعليمي.

من هنا، وجدت نوال عسوس في يافا، أن أكثر من نصف الأطفال العرب الذين تتراوح أعمارهم بين ٣ ـ ٦ سنوات قد وضعوا في روضات أطفال مختلطة (يهودية وعربية)[٤٠]. فالأسر العربية ترسل أطفالها إلى روضات مختلطة لأنها تعتقد أن هذه الروضات ستوفر لأطفالها تعليماً أفضل من الروضات العربية وخدمات متقدمة أكثر، إذ إن هذه الأخيرة تعاني من البنى التحتية المعدمة ونقص المواد والموارد التعليمية[٤١].

أما التلاميذ الذين يدرسون في الروضات المختلطة فهم يدفعون الثمن على حساب هويتهم والتحيز ضدهم كأفراد ينتمون إلى جنسية مختلفة ودين مختلف وبيئة ثقافية مختلفة. وذلك نظراً للمناخ السائد الذي يعكس حقيقة أن هذه الروضة «هي روضة يهودية».

وعلى الرغم من أن نسبة الأطفال العرب فيها تتراوح بين ٣٣ بالمئة و٤٨ بالمئة تبقى اللغة العبرية اللغة الوحيدة للتعليم، ووحدها المناسبات والأعياد اليهودية هي التي يحتفل بها. وعليه، يتنازل معظم الأطفال عن هويتهم العربية من دون أن يتمكنوا في المقابل من الحصول على هوية أخرى. الأمر الذي يغلف حياتهم بالضياع ويظللها بإحساس التغرب الذي يؤثر بدوره في نظرتهم الذاتية وإنجازاتهم التعليمية والدراسية التي تقل عن إنجازات أمثالهم من اليهود[٤٢].

---

(٣٨) المصدر نفسه، ص ١٤.

(٣٩) Hilo, Ibid., p. 15.

(٤٠) Nawal Asos, *The Mixed Kindergartens in Yaffo* ([n. p.]: Adva Center, 1997), p. 2 (Hebrew).

(٤١) المصدر نفسه، ص ١٣.

(٤٢) المصدر نفسه، ص ١٣ ـ ١٤.

خامساً: قرى البدو العرب غير المعترف بها

تظهر الإحصائيات المختلفة أن ٥٠ بالمئة من البدو في النقب (أو ما يعادل ٧٦,٣٦٤ شخصاً) يعيشون في ٤٦ قرية «غير معترف بها» من السلطات الإسرائيلية[٤٣]. وتعود بعض هذه البلدات إلى ما قبل قيام إسرائيل، في حين جاء البعض الآخر منها نتيجة الانتقال القسري لبدو النقب من حياة الترحال إلى الاستقرار في مكان واحد منذ الستينيات. فحاولت إسرائيل خلال نصف القرن المنصرم أن تقضي على معظم هذه القرى وتنقل سكانها إلى البلدات المجاورة تحت عنوان «إسكان البدو»[٤٤].

لا تتمتع معظم هذه القرى، بما أنها غير معترف بها، بالحد الأدنى من الخدمات كالطرق المعبدة والمياه والكهرباء. وعليه، تناضل للحصول على الخدمات التعليمية ليس من أجل تحسين التعليم وحسب، بل من أجل البقاء والاستمرار لأن الحصول على هذه الخدمات إنما يعني الاعتراف بحق المقيمين في هذه القرى بالعيش في أرضهم.

ويبلغ عدد المدارس الابتدائية في مجمل هذه القرى ١٦ مدرسة وعدم وجود أية مدارس ثانوية فيها. كما تتركز هذه المدارس في مبانٍ مؤقتة غير آمنة ولا تستوفي شروط التعليم المطلوبة، إذ لا يمكن تدفئتها شتاءً ولا تبريدها صيفاً. وهي بعيدة عن القرى بحد ذاتها، ما يضطر التلاميذ إلى الذهاب يومياً إلى البلدات المجاورة، قاطعين مسافة من ٤ إلى ١٠ كيلومترات. وهذا ما يخلق مشكلة بالنسبة إليهم كما يضيف عبئاً على أهاليهم ذوي الإمكانيات المحدودة[٤٥].

وتؤثر هذه الظروف القاسية في فئتين منهم: فئة الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٥-٧ سنوات وفئة الإناث من كل الأعمار. في الفئة الأولى من ٥ إلى ١٠ بالمئة فقط يذهبون إلى الروضة، فيذهب بالتالي معظمهم إلى المدارس الابتدائية من دون المرور بالمرحلة التمهيدية؛ أما الفتيات فهن يتخلين عن المدرسة قبل إتمام المرحلة الابتدائية، إذ يخضعن منذ سن البلوغ إلى ضغوط اجتماعية تمنعهن من إكمال

(٤٣) *Statistical Yearbook of the Negev Bedouin* (Beer Sheva: Ben-Gurion University of the Negev, Center for Bedouin Studies and Development, 2004), p. 36.

(٤٤) Ghazi Falah, «Israeli State Policy Toward Bedouin Sedentarization in the Negev,» *Journal of Palestine Studies*, vol. 18, no. 2 (Winter 1989), and Committee for Unrecognized Bedouin Villages in the Negev, «The Distress of Arab Bedouin Education in the Unrecognized Villages in the Negev: A Report,» March 2003 (Hebrew).

(٤٥) المصدران نفسهما.

تعليمهن. فالعادات والتقاليد في مجتمعاتهن تمنع المراهقات من قطع مسافات بعيدة بمفردهن خوفاً من التحرش بهن والاعتداء على شرف العائلة. فتتمثل محصلة الظروف التعليمية في القرى غير المعترف بها بمستوىً تعليمي متدنٍ حتى بالنسبة إلى القرى العربية الأخرى، وتنعكس في ارتفاع نسبة التخلي عن الدراسة (أكثر من ٦٠ بالمئة لم يكملن المرحلة الثانوية) وفي تدني نسبة النجاح في الامتحانات الثانوية العامة[٤٦].

في الواقع، يظلم البدو في هذه القرى غير المعترف بها ثلاث مرات: المرة الأولى كعرب، والمرة الثانية كبدو، والمرة الثالثة كسكان غير معترف بهم. فانعكس هذا الواقع في كل عمل يقومون به بما في ذلك الإنجازات التعليمية. وخلصت وزارة التربية والتعليم مؤخراً إلى أن نسبة التلاميذ المؤهلين لشهادة الثانوية ضمن المجموعة التي أكملت الصف الثاني عشر في العام ٢٠٠١/ ٢٠٠٢، تشكل ٢٦ بالمئة فقط من بدو النقب، مقابل ٣٤ بالمئة من العرب بشكل عام و٥٢ بالمئة من التلاميذ اليهود[٤٧]. ويسود الاعتقاد، في ظل عدم توافر المعطيات الدقيقة حول القرى غير المعترف بها، بأن نسبة التلاميذ المؤهلين للشهادة الثانوية في هذه القرى تقل عن غيرها من قرى البدو[٤٨].

سادساً: نضال العرب من أجل المساواة في التعليم مقابل السياسة الرسمية

ارتفعت حدة الضغوطات التي يمارسها السكان العرب بغية تحسين النظام التعليمي منذ العام ١٩٨٠. وتركزت الغاية الأساسية حول إلغاء التمييز بين المدارس العربية والمدارس اليهودية على صعيد الشروط والوسائل التعليمية. كما أن تشكيل لجنة متابعة التعليم العربي في العام ١٩٨٤ كجزء من اللجنة القطرية للسلطات العربية المحلية، زاد من حدة الضغوطات الشعبية على وزارة التربية والتعليم[٤٩].

من ناحية أخرى، اتبعت وزارة التربية والتعليم، مبدأ البيروقراطية في تشكيل اللجان الرسمية والمماطلة من خلال هذه اللجان. من هنا، تم تشكيل لجنة خاصة

---

(٤٦) المصدران نفسهما.

(٤٧) Ministry of Education and Culture, *Facts and Numbers* (Jerusalem: The Ministry, 2004), p. 74 (Hebrew).

(٤٨) Committee for Unrecognized Bedouin Villages in the Negev, «The Distress of Arab Bedouin Education in the Unrecognized Villages in the Negev: A Report,» p. 1.

(٤٩) اللجنة القطرية لرؤساء السلطات المحلية العربية ولجنة متابعة قضايا التعليم العربي، «مشاكل التعليم العربي،» حزيران/ يونيو ١٩٨٧ (وثيقة غير منشورة).

لمعالجة مسألة التعليم العربي، وذلك ضمن إطار لجنة المدراء العامين للخيارات التعليمية (سيشار إليها في ما يلي بـ لجنة المدراء العامين). تألفت هذه اللجنة من مسؤولين عرب ويهود في وزارة العمل والشؤون الاجتماعية ووزارة التربية والتعليم؛ ورأسها إمانوئيل كوبيليفتش، مدير التعليم العربي آنذاك[٥٠].

أصدرت هذه اللجنة تقريراً في العام ١٩٨٥ مفاده أن تحقيق المساواة بين العرب واليهود يجب أن يتم على صعيد التعليم. فجاءت الخلاصة على النحو التالي:

تتمحور توصياتنا حول تحقيق درجة عالية من المساواة بين التعليم العربي والتعليم واليهودي، والتوصل خلال العقد المقبل إلى المساهمة في كافة ميادين التعليم الابتدائي وما بعد الابتدائي لتحقيق نتائج تعليمية متساوية على كافة المستويات وخلال ١٠-١٥ السنوات المقبلة[٥١].

فقد ارتأت لجنة المدراء العامين إلى أن القضاء على الفجوة بين المدارس العربية والمدارس اليهودية على صعيد المخصصات التعليمية في العام ١٩٨٥ يحتاج إلى ٢٠-٢٥ سنة. فاقترحت اللجنة أن تقوم وزارة التربية والتعليم بإنشاء «غرفة عمليات» تعمل لمدة محددة وتحرص على تنفيذ توصيات اللجنة[٥٢].

أما تقرير اللجنة فقد لقي ترحاباً من الوسط العربي ولا سيّما أنه يشمل جميع حاجات النظام التعليمي. كما منح هذا التقرير الشرعية للنضال العربي من أجل تحقيق المساواة مع الوسط اليهودي. وعليه، وافقت لجنة متابعة التعليم العربي على بنود التقرير، وإن مع بعض التحفظ[٥٣]. كما عمدت هذه الأخيرة، بموجب هذا التقرير، إلى تقديم مذكرة إلى وزير التربية والتعليم في كانون الثاني/ يناير ١٩٨٦ متمنيةً من الوزارة تنفيذ هذه التوصيات «وعدم تركها حبراً على ورق كما جرت العادة»[٥٤].

إلى ذلك، عقد الممثلون العرب ومسؤولو وزارة التربية والتعليم اجتماعات متعددة ولكن لم يصدر أي قرار فعلي بتنفيذ هذه التوصيات على أرض الواقع. و«غرفة العمليات» المنصوص عليها في التقرير لم تبصر النور، ولم يتم وضع أي مخطط

---

(٥٠) Ministry of Education and Committee of the Directors Generals for Educational Alternatives, *Report of the Committee for the Examination of the Arab Education*.

(٥١) المصدر نفسه، ص ٧.

(٥٢) المصدر نفسه، ص ١٠.

(٥٣) اللجنة القطرية لرؤساء السلطات المحلية العربية ولجنة متابعة قضايا التعليم العربي، «مشاكل التعليم العربي،» ص ٤.

(٥٤) المصدر نفسه.

لتحسين ظروف التعليم العربي. في المقابل، تابعت وزارة التربية والتعليم بشكلٍ متقطع منح الميزانيات المتواضعة إلى المدارس العربية، علماً أنها لا تلبي أدنى حاجاتٍ هذه الأخيرة[٥٥].

في هذا الوقت، تضاعف ضغط المجتمع العربي. فقامت اللجنة القطرية بإضراب في ١ أيلول/ سبتمبر ١٩٨٧ وتم للمرة الأولى منذ قيام دولة إسرائيل، إقفال المدارس العربية. كما تجمعت التظاهرات أمام الكنيست والمكتب الرئيس لوزارة التربية والتعليم في القدس[٥٦].

فما كان من وزارة التربية والتعليم إلا أن شكّلت مرة أخرى لجنة خاصة للعمل على تخفيف الضغط العربي. كما أنشأ مدير عام الوزارة لجنة ثانية (عام ١٩٨٥) «للتخطيط ومتابعة تنفيذ توصيات لجنة التحقيق حول التعليم العربي»[٥٧]. فأصدرت هذه اللجنة تقريراً مفصلاً في تشرين الثاني/ نوفمبر ١٩٨٥، حددت فيه السبل الواجب على وزارة التربية والتعليم اتباعها للتعاطي مع مشاكل التعليم العربي المتفاقمة.

ولكن بدلاً من تنفيذ توصيات اللجنة الثانية، تم تشكيل لجنة ثالثة في العام ١٩٨٦ تتألف من ٩ أعضاء وتهدف إلى النظر في المشاكل والحاجات التي تعانيها المدارس العربية، وبالتالي وضع الخطة اللازمة للتعاطي معها. وأوصت هذه اللجنة أيضاً، أن تعتمد الوزارة «سياسة واضحة في حل أزمة التعليم العربي»[٥٨]. وفي آذار/ مارس عام ١٩٨٧، أوكل المدير العام إلى رئيس اللجنة الثالثة مهمة ترؤس اللجنة الرابعة التي تهدف إلى وضع خطة عامة للتعاطي مع مشاكل المدارس العربية.

أما اللجنة الرابعة، فوضعت «خطة لخمس سنوات» تم إدراجها في نشرة خاصة أصدرها المدير العام في حزيران/ يونيو ١٩٩٢. وتهدف الخطة، كما جاء في النشرة، إلى «الارتقاء بنظام التعليم العربي خلال هذه الخمس سنوات إلى مستوى يمكنه من التغلب، بطريقة صحيحة وسليمة، على التفاوت التعليمي والمالي المتزايد في السنوات الأخيرة بين المدارس اليهودية من جهة، وبين المدارس العربية من جهة أخرى»[٥٩].

---

(٥٥) اللجنة القطرية لرؤساء السلطات المحلية العربية ولجنة متابعة قضايا التعليم العربي، ١٩٨٩.

(٥٦) لمزيد من المعلومات حول كافة التدابير التي اتخذها الوسط العربي، انظر: المصدر نفسه.

(٥٧) Israel, State Comptroller: «State Comptroller's Report,» no. 41 (1991), and «State Comptroller's Report,» no. 42 (1992) (Hebrew).

(٥٨) المصدران نفسهما.

(٥٩) Ministry of Education and Cultur, *The Five Year Plan for the Arab Sector, June 1991, Director General's Circular* (Jerusalem: The Ministry, 1991) (Hebrew).

ولكن تنفيذ هذه الخطة جاء منوطاً بالحصول من وزارة التربية والتعليم على ميزانية تتناسب والمهمة المذكورة. لذلك، بقيت هذه الخطة أيضاً مجرد حبر على ورق.

وتتابعت خيبات المدارس العربية وأبرزها الأداء المخيب للتلاميذ العرب في امتحانات مادة الرياضيات التي أجرتها وزارة التربية والتعليم على صعيد الدولة في العام ١٩٩١. فقد رسب في هذه الامتحانات ٧١,١ بالمئة من تلاميذ الصف الرابع، و٦٤,٣ بالمئة من تلاميذ الصف الخامس، و٤١ بالمئة من تلاميذ الصف الثالث؛ مقابل ١٧,١ بالمئة و١٦,١ بالمئة و٨,٢ بالمئة للتلاميذ اليهود(٦٠).

أمام هذه النتائج، شكل المدير العام لجنة خامسة تتألف من أكاديميين ومربين عرب ويهود برئاسة مريم بن بيريتز وهي أستاذة في كلية التربية (في ما يلي، لجنة بن بيريتز)(٦١). وتهدف هذه اللجنة إلى «النظر في خلفية وظروف ومسببات نتائج الامتحانات (في الرياضيات) في الوسط العربي وإقرار توصيات وتعليمات عملية لخطة التعاطي مع هذه المشكلة»(٦٢).

أصدرت لجنة بن بيريتز توصياتها عام ١٩٩٢. وتركزت هذه التوصيات حول التغيير الجذري لجهاز التعليم العربي وخاصة في تعليم الرياضيات. كما دعت الحكومة إلى منح المخصصات المالية اللازمة لتقليص التفاوت بين المدارس العربية والمدارس اليهودية وتطوير طرق الإدارة وكيفية تدريب المعلمين(٦٣). ولكن لم تنفذ هذه التوصيات قط.

وفي العام ١٩٩٤، شكلت الوزارة لجنة سادسة وهي «مجلس للتعليم العربي» كمحاولة منها لامتصاص ضغط الرأي العام خاصةً بعد تقاعسها عن تنفيذ التوصيات. وترأس هذا المجلس أكاديمي عربي وتضمّن عدداً من المربين والأكاديميين العرب.

أصدر هذا المجلس توصياته في العام ١٩٩٥. وتلخصت هذه التوصيات بإعادة تنظيم إدارة التعليم العربي وذلك من خلال استحداث منصب رئيس سكرتاريا تربوية للتعليم العربي في وزارة التربية والتعليم. كما حثت على إعطاء إدارة المدارس العربية السيادة نفسها التي تتمتع بها المدارس اليهودية الدينية.

---

(٦٠) Laveh, *Differences in Resources and Achievements of Arab Education in Israel*, p. 11.

(٦١) المصدر نفسه.

(٦٢) تقرير لجنة التحقيق في امتحانات مادة الرياضيات في الوسط العربي، ١٩٩٢، ص ١.

(٦٣) المصدر نفسه.

وقام وزير التربية والتعليم آنذاك، (أمنون روبنشتاين من حزب ميرتس الصهيوني اليساري) بتعيين لجنة توجيهية لدراسة هذه التوصيات ومتابعة مسألة تنفيذها. ولكن عقب انتخابات عام ١٩٩٦، وعندما حصل زفولون هامر من الحزب القومي الديني على وزارة التعليم، أمست هذه التوصيات في طي النسيان. فقد اجتمعت اللجنة التوجيهية مرة واحدة قبل أن يتم حلها.

وهكذا، جرت العادة في وزارة التربية والتعليم على تشكيل لجان تحقيق مع استمرار غياب التحرك الفعلي لتنفيذ توصيات هذه اللجان على أرض الواقع. وعلى هذا المنوال، حاولت وزارة التربية والتعليم من خلال هذه اللجان امتصاص غضب الوسط العربي وإحساسه بالظلم والتمييز، وتمييع نضاله من أجل المساواة في فرص وخدمات التعليم. وفي جميع الأحوال، ظل السيناريو المتبع على حاله وتلخص بـ: تعيين لجنة أولى، وتعيين لجنة ثانية ما إن تقوم الأولى بإقرار توصياتها، وهكذا دواليك، للتملص من استحقاقات تنفيذ التوصيات.

الفصل السادس

السياســـة والأهـــداف والمناهـــج المتبعـــة

يسود الاعتقاد بأن السياسة تجاه التعليم العربي في إسرائيل غير موجهة نحو هدف معين[١]. ولطالما دعم المثقفون وأصحاب الرأي هذا الاعتقاد بمقولة إمانوئيل كوبلفتش، وهو المدير السابق لقسم التعليم العربي، الذي انتقد غياب التوجيه الضروري للتعليم العربي نحو هدف معين. وكان كوبلفتش قد قال في مقالة له بعنوان «التعليم في الوسط العربي»، ما يلي:

عندما حدد المجلس التشريعي أهداف التعليم الإسرائيلي بشكلٍ عام، في «قانون الدولة ١٩٥٣ الخاص بالتعليم»، لم يشمل تحديده أية أهداف تتعلقً بالسكان العرب. في حين تطبق معظم الأهداف التي تلحظها الفقرة الثانية من القانون (تحقيق المعرفة واحترام العمل. .) على التلاميذ العرب واليهود على حد السواء. ويعتبر كل من (حب الوطن والولاء للدولة) هدفين شرعيين للتعليم العربي. ولكن أن تتضمن الأهداف هدفين آخرين هما (الولاء للشعب اليهودي واحترام القيم الثقافية لإسرائيل) هو ما يدعو إلى الريبة. في الواقع، لا يسعنا، ولا نريد، أن نزرع في قلوب العرب حس التسليم «بالمصير والهدف المشترك» مع الشعب اليهودي. فالأولوية في الأهداف المخصصة للتعليم العربي، إنما يجب أن تكون في اكتساب القيم العربية الثقافية. وما إن يتحقق هذا الهدف حتى يصح النظر في كيفية التعرض للثقافة الإسرائيلية وفي الحدود الواجب اتباعها في إطار هذا الاحتكاك. وفي كلتا الحالتين، يبقى السؤال الأهم هو: هل نتعاطى تعليمياً مع العرب الإسرائيليين على أنهم إسرائيليون أم على أنهم عرب أم على أنهم عرب إسرائيليون[٢]؟

---

(١) Sami Khalil Mari, *Arab Education in Israel*, Contemporary Issues in the Middle East (Syracus, NY: Syracuse University Press, 1978); Emile Nakhleh, *The Arabs in Israel and their Role in a Future Arab-Israeli Conflict: A Perception Study* (Alexandria, VA: Abott Association, 1977), and Sabri Jiryis, *The Arabs in Israel*, translated from the Arabic by Inea Bushnaq (New York: Monthly Review Press, 1976).

(٢) Emanuel Kupilievich, «Education in the Arab Sector: Facts and Problems,» in: Haim Urimian, ed.,*The Education in Israel* (Jerusalem: Ministry of Education and Culture, 1973), p. 325 (Hebrew).

وعليه، خلص معظم الباحثين، في السياسة الرسمية المتبعة تجاه التعليم العربي، إلى أن هذه السياسة هي سياسة غامضة وغير واضحة المعالم. كما تبين أن صناع القرار أنفسهم احتاروا بشأن القرار المتعلق بالأهداف الرسمية والشرعية للتعليم العربي. إلى ذلك، ساد الاعتقاد أن السياسة المعلنة هي أكثر تطوراً وتحرراً من السياسة المتبعة فعلياً في هذا السياق[٣].

قد تصح هذه الاستنتاجات إذا ما حللنا أهداف التعليم في مرحلتها التمهيدية، أي على مستوى التصريحات وحسب. حيث إن الفقرة الأساسية من قانون الدولة عام ١٩٥٣ الخاص بالتعليم، تنص على:

إرساء التعليم الابتدائي في دولة إسرائيل على أسس وقيم الثقافة الإسرائيلية والإنجازات العلمية وعلى حب الوطن والولاء للدولة والشعب الإسرائيلي، وعلى الإيمان بالعمل والاهتمام بالزراعة وعلى الريادة في التدريب والتطلع إلى بناء مجتمع حرّ يسوده التسامح والمساواة والعون المشترك ومحبة الإنسان للإنسان الآخر[٤].

من الواضح أن هذا الهدف المنشود لا يأخذ حاجات التعليم العربي بعين الاعتبار، بل يتجاهل التميز القومي والثقافي للأقلية العربية الفلسطينية الموجودة في إسرائيل. ولكن هذا لا يعني، في المقابل، عدم وجود أهداف محددة للتعليم العربي. فالدراسة التي أجريناها تبين أن السياسة الرسمية المتبعة تجاه التعليم العربي، هي جزء لا يتجزأ من سياسة أشمل للتعامل مع الأقلية العربية في إسرائيل، وقد صممت هذه السياسة بالتعاون الوثيق مع مستشار رئيس الحكومة للشؤون العربية وغيره من المستعربين في مختلف الإدارات الحكومية.

وتنبثق هذه السياسة من التصور القائم بأن العرب يشكلون مصدر خطر وسبباً للاضطرابات وزعزعة الاستقرار. فتمثل الحل الذي تم اعتماده لدرء هذا الخطر بالسيطرة على السكان العرب من جهة، وتحسين أوضاعهم من جهة أخرى. ولكن افتقرت هذه الوسيلة إلى التكامل ليبرز التناقض الموجود ضمن هذا الإطار. وقد أوضح السيد ديبون مستشار رئيس الوزراء للشؤون العربية، هذا الموضوع في اجتماع عقد في ٢٢ تشرين الأول/ أكتوبر ١٩٥٧، حيث ناقش السياسة المتبعة تجاه التعليم العربي وضرورة أن «تتضاعف الجهود في كافة النشاطات لكي تكون المحور الأساسي الذي من شأنه، في ظل التناقض الداخلي القائم، أن يمنع تحول مشاعر الضغينة (من قبل العرب)

(٣) **هآرتس**، ١٩/ ٢/ ١٩٧١.

(٤) Mari, *Arab Education in Israel*.

إلى نشاطات سرية معادية لليهود، وأن يغذي مشاعر التصالح والتكامل الاجتماعي»[٥].

فاقترح ديبون استناداً إلى هذا المفهوم، أن يتمحور هدف التعليم العربي حول:

تعليم المواطنين العرب كيفية أن يكونوا فاعلين في المجتمع لمصلحة الدولة ولمصلحتهم الشخصية لكي لا يصبحوا طابوراً خامساً أو يتحولوا إلى ناشطين احتماليين وهدفاً للأعداء المحيطين بهم، سواء الأعداء وراء الحدود القريبة أم أعداء وراء الحدود البعيدة.

فالمجتمع العربي الذي حمل عدائية تجاه الدولة الناشئة، لأكثر من ثلاثين عاماً، عليه أن يبرهن أنه لا يتضامن مع الأعداء المحيطين بالدولة وأنه لا يشكل أي خطر يذكر على هذه الدولة. انطلاقاً من هذا المبدأ، على التلميذ العربي ألا يفاجأ إذا ما تم رفضه في مصنع إسرائيلي أو منعه من اعتلاء منصب مهم في القطاع الإسرائيلي؛ وذلك لأنه في الماضي كان هو أو والده أو عمه عدواً واضحاً ومن الصعب أن ينال حالياً ثقة الدولة والمجتمع الإسرائيلي[٦].

أما الهدف الآخر في السياسة المذكورة، فيرمي إلى اقتطاع المضمون القومي من سائر المواد التعليمية العربية، ما دفع صنّاع القرار إلى استبدال المضمون القومي العربي بالمضمون الثقافي الديني وإلى ترسيخ عامل المواطنة الإسرائيلية. ومن الأشخاص الذين ذهبوا في هذا الاتجاه، كان الدكتور هيرشبورغ الذي شغل في الخمسينيات منصب مدير الشؤون الإسلامية في وزارة الشؤون الدينية. فهو اعتمد في تعاطيه مع العرب في إسرائيل على عامل نكران تميزهم القومي حرصاً منه على ضرورة معاملة العرب على أساس:

«أنهم مواطنون إسرائيليون ينحدرون من دياناتٍ مختلفةٍ وطوائف ومذاهب متعددة سواء من الإسلام أم من المسيحية أو كانوا من الدروز والكاثوليك والأرمن، وليس على أساس أنهم عرب وحسب. أي إن المعضلة لا تكمن في التعاطي مع العرب كعرب بل تكمن في التعاطي مع مجموعات وجنسيات متنوعة، وفي إيجاد حلّ لمشاكل كل منها على حدة. كما علينا أن نحرص على تعزيز التناقضات بين المجموعات المختلفة والتخفيف من عروبتها. بهذه الطريقة سينسى العرب أنهم عرب وسيدركون أنهم إسرائيليون ولكن من أنماطٍ مختلفة...»[٧].

---

(٥) محفوظات الدولة (145/1292/GL).

(٦) المصدر نفسه.

(٧) محفوظات الدولة (145/1733/G).

بيد أن الاستراتيجية المتبعة تجاه هوية التعليم العربي أثارت الجدل والاختلاف في وجهات النظر. فقد آل بعض صنَّاع القرار إلى دعم مسألة دمج المدارس العربية في النظام التعليمي الإسرائيلي. في حين فضّل الفريق الآخر فصلها تماماً والسيطرة عليها بإحكام.

أولاً: ما بين الدمج والفصل

لقد كان بلوم المشرف على المدارس العربية من أبرز الذين دفعوا باتجاه «دمج» التعليم العربي عوضاً من التركيز على فكرة تميز الثقافة العربية. وقد أوضح، في ملف وجهه إلى وزير التربية والتعليم بصفة سرية (من دون تاريخ)، مفهومه الخاص حول هذه المسألة قائلاً:

لقد أبديت رأيي بالمعضلة العربية التي تثقل ميدان التعليم وبكيفية معالجتها. فمن الممكن أن نتوصل من خلال محو الاختلاف بيننا وبينهم (أي العرب) أو تقليصه إلى أقصى الحدود، إلى تقليص نسبة التناقضات التي تنشأ في اتجاهات مختلفة مما يزيد فرص التنعم بحياة هادئة وآمنة. الأمر الذي ينعكس في ميدان التعليم من خلال السماح للمدارس العربية بالتمتع، إلى حدّ ما بهيكلية مماثلة للمدارس العبرية وباتباع الطرق التعليمية والحصص الدراسية والمناهج التعليمية نفسها إذا أمكن، بغية تأمين مناخ تعليمي مماثل لمناخ المدارس اليهودية التعليمي. بهذه الطريقة، نأمل ليس بتقليص المسافة بيننا وبين العرب فحسب، بل بإبعاد العرب أيضاً عن الدول العربية المحدقة بنا[٨].

فتمت، على أثر «استراتيجية الدمج» هذه، في وزارة التربية والتعليم مناقشة مسألة ماذا ستكون لغة التدريس في المدارس العربية، العبرية أم العربية[٩]؟ فاقترح البعض توظيف عددٍ من المعلمين اليهود في المدارس العربية من أجل «تعليم العبرية والمساعدة في إدارة المدارس العربية وخاصةً في تأسيس الشباب وتعليمهم العبرية بشكل فعال والعمل على نشر اللغة والثقافة العبرية بين الكبار خارج أبواب المدارس...»[١٠].

أما الفريق الذي دعم استراتيجية الفصل والسيطرة المحكمة، فارتأى إلى مدى صعوبة تعليم العرب ومعاملتهم على أنهم إسرائيليون في ظل غياب التوجه العلماني

(٨) محفوظات الدولة (145/1733/G).

(٩) محفوظات الدولة (145/1292/GL).

(١٠) محفوظات الدولة (145/1733/G).

الكلي للمواطنة الإسرائيلية. فالتوجيه المعتمد في هذا الإطار هو التوجيه المنصهر بشكلٍ تام مع الرموز الإسرائيلية ـ اليهودية التي تستبعد العرب كلياً. إلى ذلك، خلصَ الفرِّيق إلى أن اتباع استراتيجية الدمج هذه، إنما يترتب عليها ثمن باهظ لأنها تتطلب منح الأقلية العربية حقوقها الكاملة والعادلة، علماً أن إمكانية أن يقبل العرب بهذه الاستراتيجية ليست مضمونة.

تداول بن ـ أور، وهو واحد من صناع السياسة المركزية المتعلقة بالتعليم العربي في الخمسينيات، في هذه الآراء بشكلٍ صريح. فأشار في ملف داخلي وزعه مكتب مستشار رئيس الوزراء للشؤون العربيّة (عامَ ١٩٥٧)، إلى العديد من المسائل ومن بينها التالي:

يعتمد المناخ السائد في المدارس اليهودية على عاملين أساسيين هما: الدين والتقاليد أو القيم التاريخية من جهة، والقيم الوطنية من جهة أخرى. ويطغى هذان العاملان ليس فقط على الاحتفالات واللقاءات والرحلات، بل يتعديانها وصولاً إلى المواد التعليمية بحد ذاتها. وفي المقابل، تواجه المدارس العربية مشكلة معقدة لا يمكن أحداً أن يتوخاها أو أن يحلها؛ وذلك بسبب تمازج المجموعات الدينية على صعيد المعلمين وعلى صعيد التلاميذ، وبسبب عدم محاولتنا إلى الآن تعزيز العامل القومي. وكانت هذه الحالة في السنوات الأولى من الاستقلال قابلة للاستيعاب وبخاصّة أن الجراح لم تكن قد التأمت بعد. ولكن، أحان الوقت فعلاً لتغيير الأمور؟ إذ تكمن الصعوبة في حقيقة أن الإسرائيليين لم يفرقوا بين القيم الوطنية الإسرائيلية وقيم المواطنة. فمن جهة، لا يجدر بنا أن ننقل القيم الوطنية الإسرائيلية إلى المدارس العربية، في الوقت الذي لم يتم فيه، من جهة أخرى، تنمية قيم المواطنة الإسرائيلية الكلية . . .»[١١].

أما المبادئ الأساسية التي تعتمد عليها استراتيجية الفصل–والسيطرة المحكمة فهي: «تقليص حس الحرمان (لدى العرب) من جهة، وتعزيز السيطرة على التعليم العربي من جهة أخرى»[١٢].

وعليه، كان السؤال الذي واجه صنَّاع السياسة يتمثل بـ «كيفية تحقيق تعليم جيل الشباب العرب محبة دولة إسرائيل والولاء لها»[١٣]. ولكن الولاء للدولة لا يعني

(١١) محفوظات الدولة (145/1292/GI).

(١٢) المصدر نفسه.

(١٣) J. L. Benor, «The Arab Education in Israel,» *Hamizrach Hehadash*: vol. 3, no. 1 (9) (1951), p. 8 (Hebrew).

بالضرورة التضامن معها. لذلك كان المسؤولون على بينةٍ من صعوبة تحقيق هذا الهدف في ظل الظروف الراهنة. فأقر مدير التعليم العربي التالي:

لن تشارك المدارس العربية في النشاطات الوطنية الإسرائيلية ما لم تتوافر المبادرات الشخصية التي تدعو إلى ذلك بصراحة وإدراك. كما أننا لا نشجع الاحتفالات الوطنية مثل رفع العلم أو تحية العلم والنشيد الوطني- هتكفا أو الأعياد الوطنية (الإسرائيلية) وغيرها. فهذه النشاطات تقام من دون علمنا أو رغماً عن إرادتنا. في حين يأتي «احترام الأمن» في الطليعة(١٤).

في النهاية، غلبت دفة استراتيجية الفصل مع السيطرة المحكمة على سواها من الاستراتيجيات، وتم تطبيقها في النظام التعليمي العربي على مراحل متعددة وفي مختلف الميادين بما في ذلك الأهداف والمناهج والكتب المدرسية. كما يتبين من التحليل التالي.

ثانياً: الأهداف والمناهج والكتب المدرسية (١٩٤٩-١٩٧٤)

بدأت اللجنة التي تم تعيينها لتولي شؤون التعليم العربي، في أوائل شهر كانون الثاني/ يناير من العام ١٩٤٩، بالتعاطي مع المناهج المقررة للمدارس العربية. في حين تم تشكيل لجنة فرعية للاهتمام بمسألة الأهداف والكتب المدرسية المخصصة للمدارس العربية. فتقرر إلغاء جميع الكتب المدرسية التي اعتبرت غير موافية للشروط سواء من الناحية السياسية أم من الناحية التعليمية أم من نواح أخرى متعددة. كما اهتمت اللجنة بتأمين الوسائل اللازمة لتنظيم مناهج مناسبة للتعليم(١٥).

وبعد مرور سنتين على تأسيس إسرائيل، ظل التلاميذ العرب يستخدمون الكتب المدرسية نفسها التي اعتادوا استخدامها في فترة الانتداب. إلا أن بعض هذه الكتب كانت تحتوي مضموناً وطنياً معادياً للصهيونية في بعض الأحيان(١٦). فواحد من هذه الكتب العربية كان مستورداً من لبنان في بداية الخمسينيات **المشوّق** وهو يتضمن رموزاً وطنية عربية ولبنانية مما دفع ببعض المستعربين إلى حث وزارة التربية والتعليم على منعه نظراً لما يشكله من مصدر لنشر الوعي القومي في صفوف الأقلية العربية(١٧).

---

(١٤) المصدر نفسه، ص ٨.

(١٥) Ministry of Minorities, Report on the Minorities Ministry Activities, May 1948 - January 1949, Jerusalem, 1949, p. 23 (Hebrew).

(١٦) *Jerusalem Post*, 11/8/1954.

(١٧) محفوظات الدولة (145/1293/GL).

من جهة أخرى، عمدت وزارة التربية والتعليم إلى إلغاء العديد من الكتب المماثلة لكتاب **المشوّق** وإلى استبدالها بكتيبات كتبها معلمون عرب أو يهود ناطقون باللغة العربية. إلى ذلك، تم منع مادة الأدب وخاصةً الإلقاء الشفهي لكل ما هو وطني؛ فكان المعلمون العرب يتلقون تعليمات صارمة تقضي بحذف الأقسام المعنية بالتوجيه القومي من كتب التاريخ والجغرافيا(١٨).

كان الهدف من إلغاء المنهاج السابق والكتب المدرسية السابقة إحكام سيطرة الدولة على محتويات التعليم العربي، علماً أنه محظور إدخال أية كتب من البلاد العربية المجاورة. وعليه، لم يجد العرب في إسرائيل سبيلاً سوى القبول بالكتب والمناهج التي تقررها وزارة التربية والتعليم الإسرائيلية(١٩).

في العام ١٩٥٢، قامت وزارة التربية والتعليم باستحداث منهاج جديد لتعليم اللغة العربية في صفوف السنة الأولى والثانية من المرحلة الابتدائية. في حين واصلت الصفوف الأخرى استخدام المنهاج القديم لغاية العام ١٩٥٧؛ أي عندما تم اعتماد برنامج جديد كامل من الصف الأول إلى الصف الرابع. أما البرنامج الخاص بالصفوف من الخامس إلى الثامن، فلم يجهز إلا في العام ١٩٥٩، فيما لم تتلقَ المدارس الثانوية العربية برنامجاً خاصاً إلى حين اكتمال المنهاج في العام ١٩٦٧ (٢٠).

فلم يكن أمام المدارس العربية إزاء هذا الواقع، إلا مواصلة استخدام المقررات التابعة لحقبة الانتداب لفترة طويلة من الخمسينيات. وكان الدهر قد أكل على هذه الكتب وشرب، في حين طغى الطابع البريطاني على البعض منها(٢١). إلى ذلك، سعى عدد من المعلمين إلى تعويض الخلل الحاصل عبر إصدار كتبٍ خاصةٍ بهم. ولكن سرعان ما منع كتيب أعده معلم ثانوي من الناصرة يحمل عنوان **تعرّف الوطن** وذلك بعد مضي سنتين على استخدامه، إذ اعتبر أن مضمونه يحرض التلاميذ ضد دولة إسرائيل لأنه يذكر مسألة تقسيم حدود عام ١٩٤٧. وفي نهاية المطاف طرد هذا المعلم لأنه دعا إلى الإضراب في ذكرى مجزرة كفر قاسم في العام ١٩٥٦(٢٢).

شكل كل من اتحاد عمال اليهود «الهستدروت» ووزارة التربية والتعليم في العام

---

(١٨) Benor, «The Arab Education in Israel,» p. 5.

(١٩) Makram I. Copty, «Knowledge and Power in Education: The Making of Israeli Arab Educational System,» (Ph. D. Dissertation, University of Texas, Austin, 1990), p. 316.

(٢٠) Jiryis, *The Arabs in Israel*, p. 206.

(٢١) Aharon Cohen, «Problems of Education for Arab Children in Israel,» *Megamot*, vol. 2, no. 2 (January 1951), p. 132 (Hebrew).

(٢٢) *Haboker* (3 September 1959) (Hebrew).

١٩٥٥ بواسطة تبرعات المعلمين العرب، «صندوق الكتاب العربي» لتشجيع إصدارات الكتب العربية للمدارس العربية. مرّت ثلاث سنوات على إنشاء هذا الصندوق، ولم يصدر خلالها سوى كتابين اثنين ورواية واحدة تمت ترجمتها من العبرية(٢٣). وبعد مضي فترة على تأسيسه، تذمر المعلمون العرب من عدم استخدامه بالإطار المناسب له. فأوضحوا، هم وعدد من أعلام الرأي العام، في رسالة وجهوها إلى وزارة التربية والتعليم في حزيران/ يونيو من العام ١٩٥٦، أن «صندوق الكتاب العربي» الذي ساهم فيه المعلمون العرب، استخدم لترجمة رواية عبرية بدلاً من إصدار الكتب العربية(٢٤). وأردفوا قائلين في هذه الرسالة إن المدارس العربية تعاني نقصاً في الكتب الضرورية لها وخاصةً تلك المكتوبة باللغة العربية. فبعد مرور تسع سنوات على تأسيس دولة إسرائيل لم يتوافر سوى ثلاثة كتب عربية مخصصة للصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية. أما الصفوف الأخرى، فاستخدمت الكتب المستوردة من الدول العربية(٢٥).

وفي الفترة ما بين العام ١٩٥٠ والعام ١٩٥٨، لم يتم إعداد سوى عشرين كتاباً للمدارس العربية مقابل ٧٢٠ كتاباً للمدارس العبرية(٢٦). ولكن توافر بعض الكتب العربية لا يعني بالضرورة أن يكون محتوى هذه الكتب عربياً. فقد ابتعد مضمون هذه الكتب كل البعد عن الروح الوطنية العربية، وغفل عن المساهمة العربية العتيدة في تطور الحضارة الإنسانية.

ولغاية أواسط الستينيات، استمرت الفوضى في ما يتعلق بإقرار المناهج المدرسية. فمنع عدد من الكتب لأسباب سياسية، في الوقت الذي عثر فيه على كتب أخرى متعددة غير مستوفية الشروط الإسرائيلية في المدارس(٢٧). ولعل المشكلة الرئيسة التي واجهت المدارس العربية تمثلت باستخدام المناهج التي يتم إنتاجها لأهداف تجارية وحسب. فقد ذهب عدد من المعلمين والمشرفين وغيرهم من الأناس المعنيين إلى العمل لمصلحتهم الخاصة وزيادة وطأة العبء الاقتصادي على الأسر، غير مبالين بنوعية المناهج هذه(٢٨). فلم تحصل كل الصفوف في المدارس

---

(٢٣) Rashid Hussein, «The Arab School in Israel,» *New Outlook,* vol. 5 (November-December 1957), p. 45.

(٢٤) *Nir*, -/10/1957, p. 33 (Hebrew).

(٢٥) المصدر نفسه.

(٢٦) **عل همشمار**، ٣١/ ٥/ ١٩٦٠.

(٢٧) **كول ـ هعام**، ٤/ ١٠/ ١٩٦٤.

(٢٨) **هآرتس**، ٢٢/ ١٠/ ١٩٦٣.

العربية على الكتب التي تتناول مختلف الميادين إلا في العام ١٩٦٧[٢٩].

ولكن، بدأت الانتقادات تنهال على مناهج المدارس العربية في الخمسينيات. ففي تموز/ يوليو من العام ١٩٥٨، قام أحد المعلمين العرب في خضم اللقاء السنوي لهيئة المعلمين الإسرائيليين، بإثارة مسألة تعليم التلاميذ في المدارس العربية التوراة وليس القرآن[٣٠].

كما بعث أعضاء اللجنة الثقافية في نادي الأخوة المسيحي في حيفا، رسالة (بتاريخ ١٥ حزيران/ يونيو ١٩٥٦) يتذمرون فيها من وضع المدارس العربية بما في ذلك المناهج المقررة وغيرها من المسائل. وأشاروا أيضاً إلى:

غياب الاهتمام المناسب بشؤون تعليم اللغة العربية. إذ يتم تدريس الأدب العربي من دون كتب ومراجع مكتوبة وبطريقة مشتتة كي لا يتمكن التلاميذ من رصد الإرث الوطني الثمين لشعبهم. إلى ذلك، حذف جزء كبير من الأدب الذي يتناول موضوع التحرير الوطني، وذلك بسبب سياسة القمع المتبعة تجاه العرب ومحاولة سحق كرامتهم (أي التلاميذ) القومية.

أما في ما يتعلق بتدريس التاريخ العربي، فلم يدرج سوى جزء ضئيل منه في المنهاج. وحذف الجزء الذي يعنى بالثورة العربية من كتاب التاريخ (المخصص للمدارس الثانوية العربية)[٣١].

من جهة أخرى وصف راشد حسين، الشاعر العربي المرموق، وقع التأثير الاجتماعي والسياسي لتجريد التعليم العربي من المضمون الوطني على النحو التالي:

من المعلوم أن من لا يحترم ذاته لن يحترم الآخرين. ومن لا يتسم بالحس الوطني لا يقوى على احترام جنسية الآخر. ومتى حرم التلميذ العربي من تعلم تراث شعبه وتقاليد شعبه وأرضه في المدرسة، عوّض عن هذا الحرمان في البيت ومن نبض الشارع. فهو سيتحمس لقبول كل ما يسمع من الآخرين أو كل ما يقرأ في الصحيفة، مما يؤدي به إلى بلورة وجهة نظر خاطئة ومشتتة عن قوميته. فالمدرسة التي حرمته من قيمة يفتخر بها كإنسان ستتحول في نظره إلى عدو لدود. وبدل أن يتعلم معنى القومية المشبعة بالإنسانية، تراه يفهمها من منظور مغلوط. وماذا تكون قد حققت المدرسة من إنجاز؟ وأي نوعٍ من أجيال الشباب قد أعدت وعلمت؟ فهي بدل أن تعلم تلاميذها

---

(٢٩) **مباط حداش**، ١٨/ ١/ ١٩٦٧.

(٣٠) **هآرتس**، ٩/ ٧/ ١٩٥٨.

(٣١) محفوظات الدولة (١٣٥١/ ١٦١٦/ GL).

الإيمان بمبادئ الأخوة والسلام والإخلاص لمعلميها، تراها تخرّج جيلاً مرتبكاً ومشتتاً ينظر إلى الوقائع بصورة مبهمة، ويعتبر الدول العربية أعداء له ويتخبط بعقدة النقص ومشاعر الإذلال ويعجز عن الاعتزاز بشبابه وأرضه وقوميته[٣٢].

في ما بعد، أجرى باحثون اجتماعيون إسرائيليون هم، يوحنان بيريس وأفيشاي ارليخ ونيرا يوفال ـ ديفيس، دراسة مقارنة حول الأهداف والمناهج المتبعة في المدارس العربية واليهودية وتم نشر النتيجة التي آلت إليها الدراسة في عدة مقالات[٣٣]. فخلصت هذه الدراسة، بحسب بيريس[٣٤]، إلى أن صناع السياسة أرادوا التوصل إلى تسوية للقيام بمصالحة تتناقض والمألوف أي: المساواة مقابل الحفاظ على السيطرة اليهودية وتنمية القيم العامة مقابل القيم الوطنية، وضمان استقلال التعليم العربي مقارنةً مع الرغبة في دمجه كلياً في نظام التعليم اليهودي. ولكن باءت مهمة تحقيق الهدف المنشود بالفشل بما أن صناع السياسة أهملوها في المقام الأول. فأخفقت المناهج في المدارس العربية في إحقاق التوازن بين «الحس القومي العربي» و«الولاء للدولة»، الذي لطالما سعى إليه صناع السياسة. في المقابل، شوهت معالم الهوية القومية العربية وتمّت تربية التلاميذ العرب على الإحساس بالنقص ونكران الذات أمام الأغلبية الإسرائيلية[٣٥].

ومن الواضح أن الدراسات حول التعليم العربي وأهدافه ومناهجه تعكس بدقة كيف أن هذه الأهداف والمناهج قد أعدت خصيصاً لخلق إنسان عربي خاضع ومستعد للرضوخ أمام استعلاء الأغلبية اليهودية ولإضعاف الهوية الفلسطينية العربية ومحوها[٣٦].

---

(٣٢) Hussein, «The Arab School in Israel,» p. 46.

(٣٣) Yochanan Peres, Avishai Ehrlich and Nira Yuval-Davis: «National Education for Arab Youth in Israel: A Comparative Analysis of Curricula,» *Megamot-Israel's Journal of the Behavioral Sciences*, vol. 17, no. 1 (1968), pp. 26-36 (Hebrew), and «National Education for Arab Youth in Israel: A Comparative Analysis of Curricula,» *Jewish Journal of Sociology*, vol. 12, no. 2 (December 1970), pp. 147-164.

(٣٤) **هآرتس**، ١٩/ ٢/ ١٩٧١.

(٣٥) انظر: **هيد هاحينوخ**، ١٢/ ١٢/ ١٩٨٦، و**عل همشمار**، ١٣/ ٨/ ١٩٦٨.

(٣٦) Peres, Ehrlich and Yuval-Davis, «National Education for Arab Youth in Israel: A Comparative Analysis of Curricula,» (1970); Mari, *Arab Education in Israel;* Ian Lustick, *Arabs in the Jewish State: Israel's Control of a National Minority*, Modern Middle East Series; no. 6 (Austin, TX: University of Texas Press, 1980), and Majid Al-Haj, Education, Empowerment and Control: The Case of the Arabs in Israel, SUNY Series in Israeli Studies (Albany: State University of New York Press, 1995).

١ ـ غايات المناهج

تنعكس الأهداف غير المتماثلة للتعليم العربي والتعليم اليهودي في إسرائيل من خلال غايات محددة تتعلق بمواضيع مختلفة أهمها تلك المصوبة نحو تحديد الهوية وتوجيه التلاميذ. سنحاول في ما يلي تحليل الأهداف والحصص الدراسية المخصصة لمواد التاريخ واللغات والدين في المدارس العربية والمدارس العبرية على حد السواء[٣٧].

٢ ـ في مادة التاريخ

أظهرت المقارنة بين تعليم مادة التاريخ في المدارس العربية وتعليمها في المدارس العبرية، ثباتاً في الأهداف الرسمية المذكورة آنفاً. وفي الوقت الذي ظهر التركيز الأساسي للمدارس العبرية على المضمون القومي اليهودي، أغفلت المدارس العربية هذه المسألة كلياً. فالتلاميذ العرب يتعلمون أن «ثقافة الإنسان هي نتاج الجهود المشتركة لدول العالم أجمع، في ما يتعلم التلميذ اليهودي «أن الشعب اليهودي يمثل دوراً محورياً في تحديد ثقافة البشرية». وعلى الرغم من فوقية الإسرائيليين، تظل قيم التعايش العربي ـ الإسرائيلي هاجساً مطبوعاً في أذهان التلاميذ العرب جراء التشديد المتكرر على الدور المشترك الذي يمثله العرب واليهود في التاريخ وعلى المصير المشترك للشعبين. أما بالنسبة إلى التلاميذ اليهود، فقيم التعايش مجهولة تماماً، إذ إنهم ينظرون إلى العرب في حدود الشعوب الأخرى، لا بل يتوجب على التلميذ العربي في المقابل، أن يعي أهمية دولة إسرائيل بالنسبة إلى الشعب اليهودي وحسب، وليس بالنسبة إلى العرب واليهود معاً. وتندرج هذه الوقائع في مضمون تعليم التاريخ.

لغاية الخمسينيات، افتقرت المدارس العربية إلى مناهج محددة. فاقتصر تعليم التاريخ على مجهود المعلمين الشخصي، ما اضطر كل واحد منهم إلى إعداد كتيب خاص به يحوي على المواد المتوجب تعليمها إلى التلاميذ. وتكمن الغاية الأساسية من ذلك في منح المفتش الفرصة للسيطرة على مضمون التعليم[٣٨]. فيما لم تستهل وزارة التربية والتعليم «تعريب» كتب التاريخ الخاصة بالمدارس العبرية سوى في العام

---

(٣٧) لمزيد من التفاصيل، انظر: Mari, Ibid.; Peres, Ehrlich and Yuval-Davis, «National Education for Arab Youth in Israel: A Comparative Analysis of Curricula,» (1968); Nakhleh, *The Arabs in Israel and their Role in a Future Arab-Israeli Conflict: A Perception Study*, and Mahmoud Miari, *A Comparative Survey of the Curricula of the School in the Arab Sector* (Jerusalem: Educational Programs Project, 1975) (Hebrew).

(٣٨) سعيد برغوت، «منهاج التاريخ الجديد للمدارس العربية،» في محمد حبيب الله وعطا الله قبطي، محرران، **التعليم والأقلية العربية في إسرائيل: قضايا ومطالب** (حيفا: مطبعة الكرمة، ١٩٩١)، ص ١١٥.

١٩٦١، حيث تمت حرفياً ترجمة معظم منهاج التاريخ المخصص للمدارس العبرية إلى العربية مع تغيير وحيد يتمثل بإضافة جزء يتناول التاريخ العربي، وذلك خصيصاً للمدارس العربية، في حين غاب هذا الجزء عن منهاج المدارس العبرية(٣٩).

تعكس أهداف تعليم التاريخ المقاربة غير المتماثلة بين العرب واليهود حيث يتم تهميش العنصر العربي في حين يتم تعزيز العنصر الإسرائيلي ـ اليهودي في كل من المدارس العربية والمدارس اليهودية على حد سواء(٤٠).

الجدول رقم (٦ ـ ١)

أهداف تعليم التاريخ: المقاربة غير المتماثلة بين العرب واليهود

المدارس العبرية	المدارس العربية
١. اعتبار ثقافة الإنسان نتاج الجهود المشتركة التي بذلها كل من الشعب اليهودي وسائر شعوب العالم.	١. اعتبار ثقافة الإنسان نتاج الجهود المشتركة التي بذلتها سائر شعوب العالم.
أ ـ تقييم مدى مساهمتنا (اليهود) في خلق هذه الثقافة.	أ ـ تقييم الدور الذي مثلته الأمّتان اليهودية والعربية وغيرهما من الأمم في خلق هذه الثقافة.
ب ـ تعزيز الاعتراف بالتعاون الإنساني.	ب ـ الغاية نفسها.
ج ـ تنمية حس التطلع إلى السلام.	ج ـ الغاية نفسها والنيات الحسنة.
٢ ـ نشر الوعي الوطني اليهودي وتعزيز حس المصير اليهودي المشترك.	٢ ـ لا تتوافر فقرة موازية.
أ ـ نثر بذور محبة الشعب اليهودي في العالم أجمع في قلوبهم (أي التلاميذ).	
ب ـ تعزيز الحياة الروحية في الوطن أجمع.	
٣ ـ ترسيخ أهمية دولة إسرائيل كوسيلة أساسية لتأمين التعايش البيولوجي والتاريخي للشعب اليهودي.	٣ ـ ترسيخ أهمية دولة إسرائيل للشعب اليهودي على مرّ الزمان؛ وزرع حس المصير المشترك للشعبين اليهودي والعربي.
أ ـ تنمية المسؤولية الشخصية من أجل تطوير الدولة.	أ ـ الغاية نفسها

يتبـــع

(٣٩) المصدر نفسه، ص ١١٦.

(٤٠) Nakhleh, Ibid., pp. 30-31.

تابـــــع

ب ـ نشر المعرفة للمساهمة في خدمة الدولة في كل شكل من الأشكال.	ب ـ الغاية نفسها
٤ ـ إعداد شخصية التلاميذ وتعريفها على أهم رجال شعبنا [الشعب اليهودي] وشعوب العالم أكمل.	٤ ـ إعداد شخصية الطالب وتعريفها على أهم رجال العالم وخاصة العرب واليهود منهم.
٥ ـ تدريب التلميذ على التداول والخلوص إلى استنتاجات في التعاطي مع مشاكل المجتمع، ومحاولة إيجاد حلّ لها بأسلوب ناقد ومستقل.	٥ ـ الغاية نفسها.

وتنعكس أيضاً المقاربة غير المتماثلة بين المدارس العربية والمدارس العبرية في طريقة تقسيم الحصص المخصصة لتعليم مادة التاريخ بشكل عام والتاريخ العربي واليهودي بشكلٍ خاص، بين كلا الفريقين كما يبين الجدول رقم (٦ ـ٢).

الجدول رقم (٦ ــ ٢)
نسبة مجمل الحصص المخصصة للتاريخ العام والتاريخ اليهودي والتاريخ العربي في المدارس الثانوية العربية والعبرية (المنهاج القديم)

الموضوع/ الفريق	المدارس العربية	المدارس العبرية
التاريخ العام	٦٠,٧	٥٩,٨
التاريخ اليهودي	٢٠,٢	٣٨,٨
التاريخ العربي	١٩,١	١,٤
المجموع	**١٠٠,٠**	**١٠٠,٠**

المصـــدر: Mahmoud Miari, *A Comparative Survey of the Curricula of the School in the Arab Sector* (Jerusalem: Educational Programs Project, 1975) (Hebrew).

يظهر الجدول رقم (٦ ـ ٢) أن مادة التاريخ العام تحتل بالتساوي القسم الأكبر من منهاج المدارس العربية والمدارس العبرية (أي ما يقارب الـ ٦٠ بالمئة). أما الجزء الثاني من المنهاج فهو مقسم بشكل متفاوت. إذ إن المدارس العبرية تخصص حوالى ٤٠ بالمئة من الحصص للتاريخ اليهودي، في ما تخصص المدارس العربية نصف هذه النسبة للتاريخ العربي. لا بل يقضي التلاميذ العرب ٢٠ بالمئة من حصص التاريخ في

تعلم التاريخ اليهودي والصهيوني مقابل أقل من ٢ بالمئة من الوقت لتعلم التاريخ العربي لدى التلاميذ اليهود.

٣ ـ اللغة العربية في المدارس العربية

إن هدف تعلم اللغة العربية في المدارس العربية كما حددته وزارة المعارف منذ بداية الخمسينيات هو «تأمين وسيلة تمكن التلميذ من التعبير عن ذاته»[٤١]. يبدو هذا الهدف للوهلة الأولى في غاية السهولة، ولكن بما أن التعبير عن الذات هو أيضاً تعبير عن الهوية الوطنية، بذلت وزارة التربية والتعليم جهداً حثيثاً منذ البدء بغية تبيان أن تعليم اللغة العربية لا يؤدي إلى نشر الرموز الوطنية[٤٢]. وتعتبر الأهداف الأساسية لتعليم اللغة العربية في المدارس العربية أهدافاً عامة إذ غفلت عن العنصر القومي لتعليم اللغات والأدب. فتبلورت الأهداف على الشكل التالي:

أ ـ تصويب قراءة اللغة وفهمها خطياً وشفهياً.

ب ـ منح التلميذ القدرة على التعبير بوضوح ودقة ومنطق عن أفكاره ومشاعره سواء شفهياً أم خطياً.

ج ـ إكسابه القدرة على فهم وتذوق الأدب الرفيع.

د ـ منحه الفرصة لتعرف الثقافة الأدبية الكلاسيكية والمعاصرة.

٤ ـ اللغة العبرية في المدارس العربية

يختلف هدف تعليم اللغة العبرية في المدارس العربية عن هدف تعليم العربية. فهو لا يقتصر على الطابع التقني فحسب، بل يتعداه ليشمل بشكل أساسي، الحرص على إطلاع التلاميذ العرب على ثقافة الشعب اليهودي وإرثه وتنمية مفهوم المواطنة الإسرائيلية[٤٣]. أما الأهداف الرسمية فهي:

أ ـ منح التلميذ العربي المعرفة الأساسية والشاملة للغة العبرية وكسبه القدرة على فهم المواد الشفهية والتملك الوظيفي للغة الخطية والشفهية من أجل تلبية حاجاته العملية والثقافية.

---

(٤١) محفوظات الدولة (145/1292/GI).

(٤٢) المصدر نفسه.

(٤٣) محفوظات الدولة (145/1292/GL).

ب ـ تمهيد الطريق أمامه للاطلاع على الثقافة الإسرائيلية وقيمها الماضية والحاضرة، وتسهيل فهمه للحياة الثقافية والاجتماعية للشعب اليهودي في إسرائيل.

من جهة أخرى قام المسؤولون في قسم تعليم العبرية بمتابعة كيفية تطبيق تعليم هذه اللغة ومدى تأثيرها على الطالب العربي. كما قام المشرف على تعليم اللغة العبرية في المدارس العربية، يسرائيل بن زئيف، بدراسة مواضيع الإنشاء التي كتبها التلاميذ العرب في امتحانات البجروت (الشهادة الثانوية) وذلك للتحقق من الموقف السائد تجاه إسرائيل والشعب اليهودي. وفي تشرين الأول/ أكتوبر من العام ١٩٥٥، بعث في السياق نفسه، برسالة إلى مدير قسم تعليم اللغة العبرية مفادها أن:

معظم مقالات التلاميذ العرب (الريفيين) أظهرت تقدماً ملحوظاً في الزراعة وعدد من أنواع الخضار والفاكهة وتطوراً في المساكن. كما تركز البعض منها حول الثورة الثقافية للشباب نظراً للتعليم الإلزامي والمختلط ما بين الذكور ـ والإناث. فقد أبدى الشباب امتنانه لدولة إسرائيل سواء بنية إيجابية أم تملقاً. في حين عكست بعض المقالات الأخرى شعور الضغينة تجاه اليهود والقيم والثقافة العبرية. ومن المؤكد أن هذا التوجه يتأتى من استمرار الخط التعليمي الذي سبق وسمم أفكار الشباب ومواقفهم[٤٤].

فاقترح بن زئيف على وزارة التربية والتعليم أن تكثف سيطرتها على المدارس العربية للتأكد من أن المعلمين العرب «يكنون المحبة والتقدير لدولة إسرائيل وللقيم والفكر اليهودي». كما اقترح تدريب المعلمين اليهود في حلقات دراسية خاصة تهدف إلى إعدادهم لتعليم اللغة العبرية في المدارس العربية[٤٥].

وبدأ التيار المتبع في المدارس العربية يعكس التزايد المنتظم لتعليم اللغة العبرية على حساب تعليم اللغة الأم. أما في العام ١٩٦٥، فتعلم التلاميذ العرب ٨٢٤ حصة من الأدب واللغة العربية لينخفض العدد في العام ١٩٧٣ إلى ٧٣٢ حصة. أما على صعيد تعليم اللغة العبرية فقد ارتفع عدد الحصص المخصصة لتعليم العبرية في المدارس العربية من ٥١٢ حصة في العام ١٩٦٥ إلى ٧٦٨ حصة في العام ١٩٧٣. الأمر الذي دفع مرعي[٤٦] إلى الاستنتاج في دراسته للمنهاج، أن النصوص الدينية

---

(٤٤) محفوظات الدولة (145/1223/GI).

(٤٥) المصدر نفسه.

(٤٦) Mari, *Arab Education in Israel*, p. 82.

اليهودية (مثل التوراة، الميشنا وأغادا) تشكل مادة أساسية في منهاج المدارس العربية، فيما تندرج النصوص الإسلامية في فئة «التاريخ والأدب» المجردة تماماً من أي هوية وطنية أو إمكانية لتطويرها. وما يثير الجدل فعلياً هو أن الهدف من تعليم اللغة العبرية في المدارس العربية ليس تقنياً وحسب، على الرغم من اعتبار اللغة العبرية لغة ثانية في المنهاج: بل ترمي الاستعانة باللغة العبرية والأدب إلى «تمهيد الطريق أمام التلميذ العربي للاطلاع على الثقافة العبرية وقيمها الماضية والحاضرة، وإلى تسهيل استيعابه الحياة الثقافية والاجتماعية للشعب اليهودي في إسرائيل». بمعنىً آخر، تحتل اللغة العبرية مكانةً محوريةً تتعدى في أهميتها مكانة اللغة العربية في المدارس العربية.

٥ ـ اللغة العبرية في المدارس العبرية

على غرار تعليم مادة التاريخ، يبرز التفاوت الكبير ما بين تعليم الأدب واللغة في المدارس العربية والمدارس العبرية سواء على صعيد الأهداف الرسمية أم على صعيد المنهاج الدراسي. فالمدارس اليهودية تولي اهتماماً كبيراً لاستخدام اللغة العبرية كوسيلة تعليمية لإحياء الهوية الوطنية وتعزيزها، ورفع شأن الكرامة الإسرائيلية. أما المدارس العربية فهي كما ذكرنا سابقاً، تولي اهتماماً لتعليم اللغة العربية من الناحية التقنية البحتة: أي إنها تحرص على استخدام اللغة العربية لغايات القراءة والكتابة المجردة من أي مضمون أو طابع قومي. ويهدف تعليم اللغة العبرية في المدارس العبرية إلى ما يلي:

أ ـ حث التلميذ على محبة أعلام وطنه وتقديرهم والاطلاع على مختلف مراحل تطور بلاده واختبارها وتوعيته على أهمية المحافظة على الرابط الوثيق بين مفهوم الوطن وبلاده وثقافتها. فضلاً عن لفت انتباهه إلى النزاعات والإنجازات الخاصة بنا [باليهود] وتلك المتعلقة بالأجيال الجديدة في نطاق إحياء الحس الوطني والنهضة الثقافية والاجتماعية.

ب ـ اطلاع التلاميذ على المخزون الثقافي البشري كقيمة إنسانية عالمية وتعريفهم الأعمال الإبداعية الخاصة بمختلف الشعوب.

ج ـ تنمية الذوق الأدبي والإشادة بالإنجازات الإبداعية.

د ـ إعداد التلاميذ وتأهيلهم للاحتكاك المباشر بالمشاكل الجدلية والتيارات الفكرية المتعددة في أنحاء العالم كافة وفي مراحل مختلفة من التاريخ وتعريفهم أسلوب حياة الشعب اليهودي على مرّ الزمان.

هـ ـ تنمية قدرة التلميذ على التعبير عن ذاته بأسلوب صحيح وواضح ومنطقي ودقيق سواء شفهياً أم خطياً .

و ـ مساعدة التلميذ على استيعاب قواعد اللغة ونظم تطورها ومنحه القدرة على تمييز مختلف الأساليب الأدبية.

ز ـ إعداد التلميذ إعداداً يمكنه من امتلاك التعبير الأدبي الذي يعكس التميز الخاص بنا [باليهود] وعلاقتنا بالعالم وبأنفسنا مما يولد أسلوباً فريداً في التعبير بين الأفراد وعبر الأجيال(٤٧) .

يشير الجدول رقم (٦ ـ ٣) إلى هذه الوقائع المذكورة آنفاً. ففي الوقت الذي يتركز فيه تعليم اللغة العبرية في المدارس اليهودية حول مادة الأدب، ينقسم منهاج تعليم العربية في المدارس العربية ما بين تعليم اللغة وتعليم الأدب. من ناحية أخرى يهدف تعليم اللغة العبرية في المدارس العربية بشكل أساسي إلى إطلاع التلاميذ العرب على الأدب العبري. فقد خصص ٦٦ بالمئة من المنهاج القديم و٧٧ بالمئة من المنهاج المعدل للأدب العبري.

الجدول رقم (٦ ـ ٣)

عدد الحصص المخصصة للغة العربية واللغة العبرية والأدب في المدارس العربية (١٩٦٥ و١٩٧٣) بالمقارنة مع تعليم اللغة العبرية في المدارس العبرية (١٩٧٣)

	المدارس العربية						المدارس العبرية	
	المنهاج القديم (١٩٦٥)			المنهاج المعدل (١٩٧٣)			العبرية (١٩٧٣)	
	العربية		العبرية	العربية		العبرية	العبرية	
	العدد	بالمئة	العدد	بالمئة	العدد	بالمئة	العدد	بالمئة
اللغة	٤٠٤	٤٩,٠	١٧٢	٣٤,٠	٣٦٦	٥٠,٠	٢٢٤	٢٩,٠	٢٥٦	٣٣,٠
الأدب	٤٢٠	٥١,٠	٣٤٠	٦٦,٠	٣٦٦	٥٠,٠	٥٤٤	٧١,٠	٥١٢	٦٧,٠
المجموع	**٨٢٤**	**١٠٠,٠**	**٥١٢**	**١٠٠,٠**	**٧٣٢**	**١٠٠,٠**	**٧٦٨**	**١٠٠,٠**	**٧٦٨**	**١٠٠,٠**

المصادر: المصدر نفسه، ص ٣٩ و٤٦؛ Yochanan Peres, Avishai Ehrlich and Nira Yuval-Davis, «National Education for Arab Youth in Israel: A Comparative Analysis of Curricula,» *Jewish Journal of Sociology*, vol. 12, no. 2 (December 1970), p. 156 (Hebrew), and Sami Khalil Mari, *Arab Education in Israel*, Contemporary Issues in the Middle East (Syracus, NY: Syracuse University Press, 1978), p. 84.

(٤٧) المصدر نفسه، ص ٧٧-٧٨.

٦ ـ اللغة العربية في المدارس العبرية

يعتبر تعليم اللغة العربية في المدارس العبرية خياراً وليس فرضاً وشأنه رسمياً هو شأن اللغة الفرنسية. فكل مدرسة تملك مطلق الحرية في الاختيار ما بين اللغة الفرنسية واللغة العربية كلغة ثالثة للتعليم بعد اللغتين، العبرية والإنكليزية الإلزاميتين. وكان دكتور شموش مفتش اللغة العربية في المدارس اليهودية قد لخص، في تقرير قدمه إلى وزارة التربية والتعليم في ٢٧ تشرين الثاني/ نوفمبر ١٩٥١، مشاكل تعلم اللغة العربية في المدارس العبرية(٤٨).

فأشار التقرير إلى أن ١٠٦ مدارس عبرية فقط تدرج اللغة العربية في منهاجها أي حوالى ١٠ بالمئة من المدارس العبرية. من جهة أخرى، افتقر المعلمون (وكلهم من اليهود) إلى التدريب المناسب والمعرفة الملائمة للتعليم، فضلاً عن نقص الكتب المستوفية الشروط خاصةً وأن معظمها كان مكتوباً بيد أناس يجيدون ما قلّ من اللغة العربية. وانتقد دكتور شموش عدم تعليم اللغة العربية كمادة إلزامية في المدارس العبرية قائلاً:

إنه لمنافٍ للمنطق اعتبار اللغة الإنكليزية مادة إلزامية في المدارس العبرية، في الوقت الذي تدرس فيه اللغة العربية التي تعتبر لغةً رسميةً في إسرائيل، كمادة اختيارية، شأنها شأن اللغة الفرنسية. ولعلني أرى أن تعليم اللغة العربية يجب أن يصبح إلزامياً هو أيضاً وليس معتمداً على خيار المدير المسؤول وحسب في تحديد عدد الحصص المخصصة لتعليم اللغة العربية وعدد السنوات الدراسية (التي يتم خلالها تدريس هذه اللغة)(٤٩).

ومنذ إصدار هذا التقرير، لم يطرأ أي تغيير يذكر في ما يخص تعليم اللغة العربية في المدارس العبرية. فقد أظهر التقييم الذي أجراه ساموئيل شاي وتمار تسيمح وحفيفه بار، بطلب من وزارة التربية والتعليم، أن موقف المجتمع اليهودي من تعليم اللغة العربية للأطفال اليهود هو موقف مبهم. فهو من جهةٍ أولى متفق على أهمية تعلم لغة البلاد المجاورة حتى إنّ البعض يذهب إلى اعتبار أن امتلاك اللغة العربية يعزز انتماء الإسرائيليين أنفسهم لدولة إسرائيل، مما يقوي بمعنىً آخر وبشكلٍ متناقض الهوية الوطنية الإسرائيلية. ومن جهةٍ ثانيةٍ، يتحفظ البعض الآخر على هذه المسألة باعتبار أن اللغة العربية تنتمي إلى مستوى ثقافي متدنٍ وأن اليهود في إسرائيل يتبعون

(٤٨) محفوظات الدولة (1528/1621/GL).

(٤٩) محفوظات الدولة (1528/1621/GL).

الغرب ويطمحون إلى تعزيز الروابط مع هذا الغرب وليس مع الثقافة الشرقية؛ فضلاً عن اعتبار اللغة العربية لغة معادية. وهذا ما يخفض أسهمها في المجتمع اليهودي[٥٠].

ولغاية أواسط الثمانينيات، درس أقل من ٢٠ بالمئة من التلاميذ اليهود اللغة العربية[٥١]. وعليه، صعب علينا الحصول على الإحصائيات الرسمية حول نسبة التلاميذ اليهود الذين يدرسون حالياً اللغة العربية. ولكن لم يتغير الوضع عما هو عليه إذ ما زالت اللغة العربية تدرس كمادة اختيارية في معظم المدارس العبرية. فالتلميذ هو من يملك عادةً الخيار قي تقرير أية لغة ثالثة يود أن يتعلم، الفرنسية أم العربية (بعد اللغتين الإنكليزية والعبرية). أما الذين يقررون أن يتعلموا العربية فهم يمرون بمرحلتين: في المرحلة الأولى (الصف الخامس والسادس) يتعلم التلاميذ اللغة العربية المحكية لاكتساب المفردات الأساسية المتداولة في المحادثات اليومية. علماً أن كتابة هذه المفردات كانت تتم بالخط العبري وليس العربي[٥٢].

وأما ما بعد المرحلة الأولى، فيتعلم التلاميذ اللغة العربية الكلاسيكية الفصحى من خلال النصوص المكتوبة والاطلاع على الإعلام العربي. من هذا المنطلق، خصصت ثلاث حصص في الأسبوع لصفّي السابع والتاسع. في حين يتلقى الذين لم يتعلموا العربية في المرحلة الابتدائية حصةً إضافيةً في الأسبوع.

ويهدف تعليم اللغة العربية في المدارس العبرية إلى التالي:

أ ـ تعليم العربية على أنها لغة متداولة.

ب ـ اكتساب القدرة على التواصل مع الناطقين باللغة العربية.

ج ـ المعرفة الأساسية للصحف العربية والأدب العربي.

د ـ تكوين فكرة عامة عن حياة العرب وثقافتهم[٥٣].

ولعل المقارنة بين أهداف ووسائل تعليم اللغة العربية في المدارس العبرية وأهداف ووسائل تعليم اللغة العبرية في المدارس العربية، تبرز التفاوت الكبير

---

(٥٠) Shmuel Shai, Tamar Tsemah and Haviva Bar, *The Teaching of the Arabic Language in Hebrew School* (Jerusalem: Israel Institute for Applied Social Research, 1988), p. 23 (Hebrew).

(٥١) Van Leer Jerusalem Foundation, «A Comprehensive Educational Programme on Arab Jewish and Arab Israeli Relations,» (A Provisional Report on the First Two Years of the Programme (1983-1985), Mimoegraphed, Jerusalem, 1985), p. 4.

(٥٢) Ministry of Education and Culture, *Arabic Curriculum for Hebrew Schools* (Jerusalem: The Ministry, 1975), p. 1 (Hebrew).

(٥٣) المصدر نفسه، ص ٢.

الحاصل في هذا النطاق. ففي حين أن تعليم اللغة العبرية في المدارس العربية موجه نحو منح التلاميذ المعرفة اللازمة حول «ثقافة اليهود وقيمهم الماضية والحاضرة»، يقتصر هدف تعليم العربية في المدارس اليهودية، في المقام الأول، على اكتساب المعرفة الأساسية للغة العربية والأدب وذلك بغية تلبية الحاجات العملية وحسب. ويتفاقم التفاوت ما إن يتعلق الأمر بالطرق والوسائل التعليمية المستخدمة في المدارس العربية والمدارس اليهودية. ففي المدارس العربية، يتعلم التلاميذ العرب اللغة العبرية من خلال التوراة، الميشنا والكتب الدينية الأخرى، ومن خلال الدراسة المنتظمة للأدب العبري الكلاسيكي والمعاصر. ويصب هذا التوجه في مصلحة تعزيز النظرة الإيجابية إلى اللغة والثقافة العبرية وترسيخ حق اليهود في «أرض الميعاد»، «أرض إسرائيل». أما بالنسبة إلى التلاميذ اليهود، فهم يتعلمون العربية من خلال الإعلام و«لغة الشارع» وحسب. ويهدف ذلك عن قصد أم عن غير قصد، إلى تعزيز النظرة السلبية التي يحملها التلاميذ اليهود تجاه العرب. في المقابل، يوحي تعليم اللغة العربية المحكية بالخط العبري في المرحلة الابتدائية، بأن العرب لا يملكون أي إرث ثقافي جدير بالذكر[٥٤]. باختصار، يرمي تعليم العبرية للتلاميذ العرب إلى اكتساب ثنائية اللغة والثقافة، فيما يرمي تعليم العربية للتلاميذ اليهود إلى اكتساب سبل التعامل وحسب مع العرب المحيطين بهم.

ومنذ أواسط الثمانينيات، وبعد اجتماع خاص للكنيست افتتحه أبا إيبان لمعالجة مسألة تعليم اللغة العربية في المدارس العبرية، تسلمت لجنة التعليم التابعة للكنيست زمام الأمور. فأقرت هذه اللجنة، استناداً إلى التقارير السابقة من العام ١٩٧٣ والعام ١٩٧٦ والعام ١٩٧٧ وتقرير مراقب الدولة لعام ١٩٨٠، باتخاذ التدابير المناسبة لتعزيز تعليم اللغة العربية للتلاميذ اليهود. وفي التقرير النهائي، أشارت اللجنة إلى أن المسؤولين قد شددوا منذ قيام دولة إسرائيل، على الضرورة الملحة لتوسيع نطاق تعليم العربية في المدارس العبرية، ولكن من دون جدوى. لم تلق هذه التوصيات أيّ تحرك جديّ لتنفيذها[٥٥]. وقد ورد في التقرير ما يلي:

فعلى الرغم من مرور مائة عام على العيش في هذه المنطقة، فشلت إسرائيل في إدراك مدى أهمية معرفة المنطقة وثقافتها. وعليه، غذى الشعب الإسرائيلي الثقافة العبرية ونماها متجاهلاً أهمية الاطلاع على الثقافة المحيطة به وعلى ثقافة العرب الذين

(٥٤) Shai, Tsemah and Bar, *The Teaching of the Arabic Language in Hebrew School,* p. 27.

(٥٥) Yosef Yonai, *Arabic in Hebrew Schools,* Documentary Series (Jerusalem: Ministry of Education and Culture, 1992), p. 178 (Hebrew).

يعيشون في المجتمع نفسه. مما ينم عن اتباع سياسة العزلة وأسلوب تجاهل المجتمع المحيط بالمجتمع الإسرائيلي. وهذا الموقف إنما يفسر تغير القوالب الاجتماعية والتغرب والعدائية بين الشعبين[٥٦].

وبذل إسحاق نافون وزير التربية والتعليم آنذاك، جهوداً حثيثة لجعل تعليم اللغة العربية إلزامياً في المدارس العبرية. وعليه تأسست وحدة إدارية في العام ١٩٨٦ لتحقيق هذه الغاية. وبدأ التنفيذ الفعلي لخطة نافون تدريجياً في العام الدراسي ١٩٨٩ ـ ١٩٩٠. وأصبح حالياً تعليم اللغة العربية إلزامياً في الصفوف المتوسطة وحسب (من الصف السابع إلى الصف التاسع). وفي العام ١٩٩١ ـ ١٩٩٢ بلغ عدد التلاميذ الذين درسوا اللغة العربية ١٣٢,٠٠٠ تلميذٍ يهودي أي ما يعادل ١٥ بالمئة من مجمل التلاميذ اليهود في المراحل الابتدائية وما بعد الابتدائية[٥٧]. ولكن لا بد من الإشارة إلى أن عدد التلاميذ الذين يتعلمون العربية قد انخفض في الصفوف المتقدمة كما حصل في العام ١٩٩٢ حيث بلغ عدد الذين درسوا العربية ٤٠,٠٠٠ تلميذٍ يهودي في الصف السابع مقابل ٣,٠٠٠ تلميذ (أو٥ بالمئة) فقط في الصف الثاني عشر[٥٨].

وتفيد دراسة منهاج تعليم العربية في المدارس اليهودية في الثمانينيات بأن التغيير الوحيد الذي طرأ هو استخدام الخط العربي بدلاً من الخط العبري في عملية التعليم وذلك مقارنةً مع المنهاج القديم. فيدرس حالياً تلاميذ الصف السابع العربية الكلاسيكية الفصحى التي تدرس في الصف الأول في المدارس العربية، ما يدل على عدم حدوث أي تغيير ملحوظ على صعيد أهداف تعليم العربية في المدارس العبرية. ويتمحور حوالى ٩٠ بالمئة من المنهاج حول القواعد واللغة مقابل ١٠ بالمئة حول الأدب. أما تعليم المفردات فهو لا يزال يرتكز على اللغة اليومية المتداولة في الصحافة والإعلام، فيما لا يزال الأدب العربي المعاصر مهمشاً، علماً أن الجزء الضئيل المخصص لتدريسه يقتصر على الروايات التي صدرت في الستينيات ولا يشمل الأدب الفلسطيني الكلاسيكي أو حتى المعاصر[٥٩].

في العام ١٩٩٤، تم إعداد منهاج جديد لتدريس العربية في المدارس العبرية.

---

(٥٦) المصدر نفسه.

(٥٧) المصدر نفسه، ص ١٨٥، و *Statistical Abstract of Israel*, no. 41([Jerusalem]: Central Bureau of Statistics, 1992), p. 639.

(٥٨) *Statistical Abstract of Israel*, no. 41, p. 639.

(٥٩) Majid al-Haj, «Multicultural Education in Israel in Light of the Peace Process,» in: Menachim Mautner, Avi Sagi and Ronin Shamir, eds., Multiculturalism in a Democratic and Jewish State (Tel-Aviv: Ramot, University of Tel Aviv, 1998), pp. 703-713 (Hebrew).

فتمثل الهدف العلني من هذا المنهاج بالطابع التقني أي: «إحداث تغيير في طرق تعليم العربية في الصفوف المتقدمة في المدارس العبرية والمساهمة في تعزيز مستوى الرقي والمستوى المهني لكل من يعنى بهذا الموضوع»[٦٠].

وعليه، يدرس التلاميذ وفقاً للمنهاج الجديد، اللغة العربية الكلاسيكية الفصحى **أولاً** واللغة العربية المحكية **ثانياً**، في ما تدمج هاتان المادتان في المناهج الثانوية.

وتعكس أهداف المنهاج الجديد الطابع التقني ـ العملي حيث إن هدفاً واحداً فقط من سبعة أهداف مذكورة يعنى بتأمين المعرفة للتلاميذ ومنحهم الفرصة للاطلاع على التاريخ العربي والدين الإسلامي. أما الأهداف الستة الأخرى، فهي تعنى بتعليم اللغة العربية كأداة للتواصل من أجل تمكين التلاميذ من قراءة الصحف العربية وفهم البث الإذاعي والتلفزيوني باللغة العربية[٦١]. وعلى عكس المنهاج العبري المخصص للمدارس العربية، الذي يهدف إلى تعزيز محبة التلاميذ العرب للإرث والثقافة العبرية، لا يلحظ المنهاج العربي المخصص للمدارس العبرية هذا النوع من الأهداف. أما الأهداف فهي تنص على التالي:

١ ـ إعطاء التلاميذ القدرة على قراءة النص العربي في مختلف ميادين الصحافة والأدب.

٢ ـ منح التلاميذ القدرة على فهم البث الإذاعي والتلفزيوني باللغة العربية.

٣ ـ منح التلاميذ القدرة على قراءة النصوص العربية الكلاسيكية وفهم خلفية هذه النصوص.

٤ ـ تعريف التلاميذ تاريخ العرب وثقافتهم والدين الإسلامي.

٥ ـ منح التلاميذ القدرة على التعبير الشفهي في العربية الكلاسيكية الفصحى والعامية.

٦ ـ اكتساب التلاميذ القدرة على الكتابة باللغة العربية الكلاسيكية الفصحى.

٧ ـ منح التلاميذ القدرة على التعبير الشفهي باللغة المحكية وامتلاك قواعدها اللغوية.

---

(٦٠) المصدر نفسه.

(٦١) المصدر نفسه.

في النهاية، لم يحدث أي تغيير جديد في مضمون هذه الأهداف وذلك نسبة إلى الأهداف السابقة. ويعكس هذا الواقع أن تعليم اللغة العربية في المدارس العبرية هو بالأساس مجرد «إجراء أمني» يرمي في أحد جوانبه إلى تحضير الجيل الجديد للالتحاق بقوات الاستخبارات في الجيش الإسرائيلي. وهذا يؤكد ما كان أعلن منذ الخمسينيات من حيث ربط تعليم اللغة العربية والاستشراق في المدارس العبرية بموضوع «الأمن والاحتياجات الأمنية». ففي رسالة وجهها ش.ديبون مستشار رئيس الحكومة للشؤون العربية، إلى مدير عام وزارة التربية بتاريخ ٢ أيلول/ سبتمبر ١٩٥٦، ذكر الارتباط بين تعلم العربية في المدارس العبرية والاحتياج الأمني بشكل واضح. وقد ورد في الرسالة ما يلي:

إن النقص الحاد المتفاقم في المكاتب الحكومية في الموظفين المتمكنين من اللغة العربية، دفع بالمكاتب الحكومية للتوجه إلى وزارة التعليم والتربية واقتراح مساق للاستشراق للصفوف السابعة والثامنة لغرض جذب الشباب للاهتمام بالمسائل العربية وإعدادهم كي يكونوا في المستقبل موظفين في هذا المجال. إن هدفنا هو الاستمرار في تأهيل هؤلاء الشباب الذين ينهون مساق الاستشراق. في أطار الخدمة الإجبارية في جيش الدفاع الإسرائيلي سوف يوفر لهؤلاء الشباب تأهيل إضافي في القضايا العربية، وهكذا يمكنهم العمل في الوظائف التي تتعلق بالشؤون العربية[٦٢].

وفي المقابلات التي أجريناها مع معلمين للغة العربية في المدارس العبرية ذكر هؤلاء المعلمون أنه في معظم الأحيان ينظم للطلاب اليهود الذين يدرسون العربية جولات في قسم الاستخبارات في الجيش، كجزء من برنامج الدراسة.

٧ ـ الدين

إن أي مقارنة أو دراسة لمنهاج الدين في المدارس العبرية والمدارس العربية حتى أواخر الستينيات لا بد أن تخلص إلى أن العرب يتعلمون الدين اليهودي أكثر من تعلمهم دينهم[٦٣]. فعندما يتعلق الأمر بالوقت المخصص للتلاميذ العرب، يتوجب على هؤلاء دراسة الدين اليهودي مرتين أكثر من دراستهم دينهم (الإسلام). أي إنهم يدرسون ٢٥٦ حصة من التوراة، الميشنا وأغادا مقابل ٣٠ حصة فقط للدراسات

(٦٢) محفوظات الدولة (145/1735/G).

(٦٣) Peres, Ehrlich and Yuval-Davis, «National Education for Arab Youth in Israel: A Comparative Analysis of Curricula,» (1968).

الإسلامية الجدول رقم (٦ ـ ٤). إلى ذلك، تخصص المدارس العلمانية اليهودية ٦٤٠ حصة للدراسات الدينية عامةً من دون تخصيص أي حصة للدراسات الإسلامية.

ويختلف تعليم الدين في المدارس اليهودية عن المدارس العربية في ما يتعلق بالمضمون أيضاً. فيندرج القرآن في منهاج المدارس الثانوية ليس ككتاب مقدس بل كمادة أدبية على عكس المدارس اليهودية التي تدرس التوراة، الميشنا وأغادا كمواد دينية ـ وطنية[٦٤].

الجدول رقم (٦ ـ ٤)
عدد الحصص المخصصة للتعليم الديني في المدارس اليهودية والمدارس العربية وفقاً للمنهاج القديم

التعليم الديني	عدد الحصص	
	المدارس اليهودية	المدارس العربية
الدراسات الدينية اليهودية (التوراة، ميشنا وأغادا)	٦٤٠	٢٥٦
الدراسات الإسلامية الدينية (القرآن والنصوص الدينية)	صفر	٣٠

المصـدر: Yochanan Peres, Avishai Ehrlich and Nira Yuval-Davis, «National Education for Arab Youth in Israel: A Comparative Analysis of Curricula,» *Megamot-Israel's Journal of the Behavioral Sciences*, vol. 17, no. 1 (1968), p. 35 (Hebrew).

إعادة صياغة الأهداف والمناهج المتبعة في المدارس العربية (١٩٧٥-٢٠٠٠)

منذ أواسط الستينيات، وكما أشار الفصل الأول، يشهد العرب الفلسطينيون في إسرائيل تطوراً اجتماعياً وسياسياً، زاد بموجبه وعيهم الوطني وتسارعت عجلة التسييس في مجتمعهم. وقد انعكس هذا التوجه في المدارس العربية أيضاً، بل لاحظ المسؤولون في وزارة التربية والتعليم أن الوضع المعهود في المدارس العربية على صعيد الأهداف والمناهج الدراسية، لا يزال على سابق عهده مخلفاً وراءه المزيد من الشعور بالاغتراب في صفوف جيل الشباب العربي. وكان المسؤولون قد وصفوا هذا التوجه بالمقلق والمعادي لإسرائيل[٦٥]. وجاءت دراسة بيريس لتدعم هذه المخاوف[٦٦] وتكشف عن تجريد مناهج المدارس العربية من أي مضمون وطني، مما ساهم ولو

(٦٤) Mari, *Arab Education in Israel*, p. 82.

(٦٥) **زو ـ هاديرخ**، ١٤/ ٢/ ١٩٧١.

(٦٦) **هآرتس**، ٢١/ ٢/ ١٩٧١.

جزئياً في تغرب الشباب العربي عن دولة إسرائيل الذي تسارع ما بعد حرب ١٩٦٧[٦٧].

أما وزارة التربية والتعليم، فقامت بتعيين لجنة خاصة في العام ١٩٧١ لإعداد الأهداف المتعلقة بالتعليم العربي. ورأس هذه اللجنة نائب وزير التربية والتعليم أهارون يادلين[٦٨]. وفي العام ١٩٧٢ قدمت اللجنة إلى وزير التربية والتعليم (يغئال آلون) ملفاً يتضمن مجموعة من التوصيات المتعلقة بالتعليم العربي بما في ذلك طرح أسماء بعض المسؤولين لتولي المهمات التعليمية. ويرتكز التعليم العربي، بناءً على هذا التقرير على:

١ ـ التربية للسلام.

٢ ـ التعليم من أجل الولاء للدولة وتعزيز الحس الجماعي لكل المواطنين والتشديد في الوقت نفسه على الخصائص الفريدة للعرب الإسرائيليين.

٣ ـ تنمية الخطط التي تهدف إلى تسهيل مسألة استيعاب إسرائيل الاجتماعي والثقافي للعرب الموجودين فيها .

٤ ـ تنمية القيم الثقافية العالمية العربية والإسرائيلية.

٥ ـ تعليم النساء على الاعتماد على الذات والتقدم في مناصبهن[٦٩].

وتكمن أهمية تقرير يادلين في أنه استرعى للمرة الأولى انتباه جمهور واسع إلى تميز التعليم العربي وضرورة إعداد أهداف خاصة للتلاميذ العرب. ولكن تضمن هذا التقرير سلسلة من التناقضات ولم يعكس حاجات وتطلعات العرب في إسرائيل. فتعرض بحكم تجاهله الهوية الوطنية العربية لانتقادات المربين العرب. كما تعرضت محاولة خلق «إنسان إسرائيلي عربي» منفصل عن هويته الأصلية الوطنية والثقافية المتعلقة بالفلسطينيين وبالعالم العربي، إلى الانتقادات أيضاُ. من جهة أخرى، علّق مرعي[٧٠] على هذا التقرير بما يلي:

يبدو أن تقرير يادلين يسعى، ليس إلى طمس معالم الهوية العربية في إسرائيل وإضعافها فحسب، بل إلى إلغاء الثقافة العربية من خلال فرض القيم والمبادئ التي

---

(٦٧) المصدر نفسه.

(٦٨) **زو ـ هاديرخ**، ١٤/ ٢/ ١٩٧١.

(٦٩) Ministry of Education and Culture, *Report of the Arab Education Team* (Jerusalem: Planning Project of Education in the Eighties, The Ministry, 1975), p. 13 (Hebrew).

(٧٠) Mari, *Arab Education in Israel*, p. 53.

يعمل بها الشعب اليهودي المهيمن في المجتمع الإسرائيلي عبر نظام تعليمي مراقب من الحكومة. وماذا يتبقى إذاً من مفهوم الثقافة إذا ما ألغيت «الأخلاقيات الاجتماعية» والقيم التي تنظم «العلاقات الإنسانية» و«العائلية» و«علاقة الإنسان بمجتمعه؟».

وقبل تنفيذ تقرير يادلين، شكل مدير عام وزارة التربية والتعليم لجنة تتألف من سبعة أعضاء عرب وثمانية يهود برئاسة الدكتور ماتي بيليد (في ما يلي، لجنة بيليد). وتمحورت مهمة هذه اللجنة حول إعداد أهداف التعليم في إسرائيل لمرحلة الثمانينيات[٧١]. فنظرت اللجنة في جوانب متعددة تتعلق بالتعليم العربي بما في ذلك الخدمات والأهداف والمناهج. وأدرجت ما خلصت إليه من نتائج في تقرير تحت عنوان: «مشروع تخطيط التعليم لمرحلة الثمانينيات».

وعلى الرغم من ثناء لجنة بيليد على أهمية تقرير يادلين، إلا أنها انتقدت تجاهله الصراع الذي يعيشه العرب في إسرائيل ما بين تماثلهم مع الشعب العربي وولائهم لدولة إسرائيل. وجاء في لجنة بيليد ما يلي:

إنه لمن الواضح أن مجرد الإعلان عن هذا التقرير [تقرير يادلين] لا يستطع بناء أسس للتعليم الإيجابي ضمن إطار المدرسة. ولا يمكن أن يحل مشاكل اجتماعية بالغة الأهمية مثال تعليم المرأة؛ ولا يمكنه أيضاً أن يحل محل المناقشات التي تدور حول المشاكل الأساسية التي تتواتر جراء وجود العرب في إسرائيل... وهذا الوضع لا ينفي مشكلة التساؤلات التي يطرحها الشاب في نفسه بل يجعله يتعرض لتأثيراتها خارج إطار المدرسة ومن خلال مصادر معلومات لا نقوى على التحكم بنوعيتها[٧٢].

في المقابل، شدد تقرير لجنة بيليد على ضرورة التغيير الجوهري لمناهج التعليم في المدارس العربية. وبناءً على الأهداف التي اقترحتها اللجنة تنقسم المناهج في المدارس العربية إلى ثلاث فئات أساسية:

١ ـ المنهاج المتناسب مع المدارس العبرية مثل الإنكليزية والرياضيات وعلوم الأحياء؛

٢ ـ المنهاج المعدّل بحسب حاجات المدارس العربية مثل الجغرافيا والتاريخ؛

---

(٧١) Ministry of Education and Culture, *Arabic Curriculum for Hebrew Schools*.

(٧٢) المصدر نفسه، ص ١٣.

٣ ـ المنهاج الخاص المعدّ خصيصاً للمدارس العربية مثل اللغة والأدب العربي واللغة والأدب العبري والدين والمدنيات.

أما الفئة الأولى، فوصفت بغير المثيرة للجدل لأن الخلل فيها جاء على مستوى التنفيذ وليس على مستوى المضمون. وأما بالنسبة إلى الفئتين الثانية والثالثة، فتطرح كل منهما مشاكل أكثر تعقيداً وتتطلب تغييراً جوهرياً على صعيد الأهداف والمضمون(٧٣). واستناداً إلى لجنة بيليد فإن أهداف التعليم كما يلي:

أ ـ العرب

يهدف التعليم في الوسط العربي في إسرائيل إلى إرساء التعليم على أسس الثقافة العربية والإنجازات العلمية والتطلع إلى السلام بين إسرائيل والبلدان المجاورة ومحبة الوطن المشترك لكل المواطنين والولاء لدولة إسرائيل، وذلك من خلال تعزيز الاهتمامات المشتركة وتشجيع تميز العرب الإسرائيليين. كما يهدف إلى ترسيخ معرفة الثقافة العبرية واحترام الأعمال الإبداعية والتطلع إلى بناء مجتمع حرّ تسوده المساواة ومساعدة الآخر ومحبة الإنسان للإنسان(٧٤).

ب ـ اليهود

بالنسبة إلى اليهود تمثل هدف التعليم «بمساعدة الشاب على بناء شخصيته كيهودي مدرك لإرث وطنه ومصيره؛ ومدرك لتميزه كيهودي؛ وعلى بينةٍ من الروابط التي تصل شعب إسرائيل بأرض إسرائيل وتلك التي تصل شعب إسرائيل بدولتهم وبالشعب اليهودي المنتشر في جميع أنحاء العالم؛ فضلاً عن كسبه الحس الوطني المشترك والقدرة على تحمل المسؤولية تجاه وطنه».

وتمثل الهدف أيضاً «بترسيخ القيم اليهودية من خلال الاكتساب العملي والأكاديمي لهذا الإرث كما تبلور في أذهان جميع المجموعات الإثنية للشعب الإسرائيلي وفي أذهان الأجيال الجديدة الموجودة في الداخل وفي أنحاء العالم كافة. بالإضافة إلى إطلاعهم على أفضل الكنوز الثقافية التي تملكها الأمم الأخرى وإبقائهم على صلة مع ثقافة الأقلية العربية»(٧٥).

---

(٧٣) المصدر نفسه، ص ١٥.

(٧٤) المصدر نفسه، و Mari, *Arab Education in Israel,* pp. 53-54.

(٧٥) Sammy Smooha, *Arabs and Jews in Israel*, Westview Special Studies on the Middle East, 2 vols. (Boulder, CO: Westview Press, 1989), p. 117.

لطالما انتقد المثقفون العرب واليهود التقدميون هذه الأهداف الرسمية المقترحة بالنسبة إلى التعليم العربي[٧٦]. وتركزت انتقاداتهم الأساسية حول عدم شمول الأهداف المقترحة أي اعتراف علني أو ضمني بالعرب في إسرائيل على أنهم أقلية قومية وجزء لا يتجزأ من الشعب الفلسطيني[٧٧]. وفي حين يحتل التثقيف القومي جوهر التعليم اليهودي، تشكل «الثقافة العربية» (وليست القومية العربية) و«تميز العرب الإسرائيليين» نواة التعليم العربي[٧٨].

أما الأهداف المعنية بالتلاميذ العرب فهي تتمحور حول التطلع إلى السلام بين إسرائيل وسائر الدول المجاورة ومحبة الوطن والعيش المشترك لجميع المواطنين، فيما تغيَّب هذا الهدف عن جدول التلاميذ اليهود[٧٩]. إلى ذلك، يخلص نخلة[٨٠] إلى أن التوجيه المتعلق بهذه المسألة والمشار إليه باسم إعادة تحديد أهداف التعليم يتلخص بما يلي: كيف نحدد معالم الصهيونية ومعالم دولة إسرائيل بأفضل طريقة ممكنة؟ وكيف نقلص العداء للدولة؟ وكيف نتعاطى مع العرب وقوميتهم من دون إنتاج تلاميذ (عرب) قوميين».

وفي ما بعد، أعاد وزير التربية والتعليم صياغة هذه الأهداف المقترحة بشأن التعليم العربي في ٢٩ أيلول/ سبتمبر من العام ١٩٧٦ معدّلاً العبارة الأساسية التي تعالج موضوع «محبة الوطن والعيش المشترك لجميع المواطنين». فحذف مفردة «الوطن المشترك» لتصبح العبارة «محبة الوطن»[٨١]. وهذا ما يوضح الروح المبنية على أساسها هذه الأهداف والتي توجه التلميذ العربي نحو محبة الوطن ليس كوطنه هو بل كوطن الشعب اليهودي. أما الأهداف المقترحة بشأن التعليم اليهودي، فلم يجرِ الوزير أية تعديلات عليها خلافاً لأهداف التعليم العربي. وعليه يحرم التلميذ العربي من التعلم كشريك أصلي في دولة إسرائيل، في حين يتعلم التلميذ اليهودي محبة إسرائيل كوطن

---

(٧٦) المصدر نفسه؛ Mari, Ibid.; Nakhleh, *The Arabs in Israel and their Role in a Future Arab-Israeli Conflict: A Perception Study,* and Majid Al-Haj, *Education for Democracy in the Arab schools: The Dilemmas of a Changing National Minority* (Givat Haviva: The Institute of Arab Studies, 1989).

(٧٧) Mari, Ibid., p. 54, and Nakhleh, Ibid., p. 35.

(٧٨) Smooha, *Arabs and Jews in Israel,* p. 118.

(٧٩) Al-Haj, *Education for Democracy in the Arab schools: The Dilemmas of a Changing National Minority,* p. 22.

(٨٠) Nakhleh, *The Arabs in Israel and their Role in a Future Arab-Israeli Conflict: A Perception Study*, p. 35.

(٨١) Ministry of Education and Culture, *Director General's Circular* (Jerusalem: The Ministry, 1977) (Hebrew).

له وكدولة للشعب اليهودي المنتشر في كل مكان. ومع ذلك ساهم تقرير لجنة بيليد كبداية لإعادة صياغة المنهاج المخصص للمدارس العربية في المواضيع المختلفة كما يبين التحليل التالي[٨٢].

ثالثاً: الصيغة الجديدة لمنهاج التاريخ

بدأ العمل بالنسخة الجديدة لمنهاج التاريخ للمدارس العربية في بداية الثمانينيات. وتخلل أهداف هذا المنهاج التمييز ما بين المعلومات التاريخية والقيم. وتتضمن المعلومات التاريخية بالإضافة إلى «الوقائع التاريخية» تنمية المقاربة التحليلية والقدرة على تحليل الظواهر الاجتماعية في الماضي وفي الحاضر[٨٣].

أما في ما يتعلق بالقيم، فجاءت الأهداف كما يلي:

١ ـ تنمية المهارات للحكم على الوقائع التاريخية من منظور القيم الإنسانية العامة.

٢ ـ بث روح التسامح وتفهم مشاعر الشعوب الأخرى والدول الأخرى وأساليب عيشها .

٣ ـ تنمية حس التماثل مع الوطن العربي وثقافته ومع دولة إسرائيل وجميع مواطنيها.

وعليه، يتمثل التغيير الأساسي لمنهاج التاريخ بصياغة مفهوم تنمية التماثل مع العرب كهدف محوري. ولكن تبقى هذه النسخة الجديدة مبهمة هي أيضاً ومصاغة بتحفظ وبعيدة كل البعد عن موازاة الأهداف المصاغة لتعليم التاريخ في المدارس اليهودية.

إن مفهوم التماثل مع الوطن العربي لا يرتبط بالضرورة بمفهوم تعزيز الوعي الوطني. وما يسترعي الانتباه هو أن الوطن العربي ذكر بمفردات عامة لا تلحظ الشعب الفلسطيني.

ولعله من الضروري الإشارة إلى أن منهاج المدارس الثانوية المعدّل يعزز مفهوم التعايش اليهودي ـ العربي بما في ذلك فهم الشعب اليهودي والثناء على مساهمته

---

(٨٢) *Hinukh Mevogarim Biesrael* (August 1977), p. 6 (Hebrew).

(٨٣) وزارة المعارف والثقافة، **منهاج تدريس التاريخ للمرحلة العليا في المدارس العربية** (القدس: الوزارة، مركز المناهج التعليمية، ١٩٨٢)، ص ٢ ـ ٣.

الثقافية والتقدم الإنساني. في المقابل، لا يحتوي منهاج المدارس اليهودية حالياً على هذه الأهداف. فمنهاج العرب وحده يلحظ مبدأ التعاون وتضافر الجهود بين العرب واليهود لبناء دولة لجميع مواطنيها [٨٤].

في الواقع، يظهر جلياً الطابع المهمش للتاريخ العربي عامةً والتاريخ الفلسطيني خاصةً وذلك من خلال دراسة عملية تخصيص الحصص الدراسية كوحدات. فيتضمن المنهاج ٢٥ وحدة يدخل أربع ساعات منها فقط في برنامج امتحانات الثانوية العامة؛ علماً أن ما تبقى منها هو اختياري.

الجدول رقم (٦ ـ ٥)
الوحدات المطلوبة في منهاج التاريخ الخاص بالمدارس العربية واليهودية، وفقاً للمنهاج المعدّ في السبعينيات (النسبة المئوية)

المدارس العربية		المدارس اليهودية	
تاريخ العرب والإسلام	٢٢,٢	التاريخ اليهودي المعاصر	٣٣,٤
التاريخ اليهودي المعاصر	٢٢,٢	تاريخ الصهيونية، تاريخ	٤٤,٤
تاريخ القرن العشرين	٢٢,٢	قيام دولة إسرائيل من جديد	
تاريخ الشرق الأوسط المعاصر	٣٣,٤	النزاع العربي ـ الإسرائيلي	٢٢,٢
المجموع	١٠٠,٠		١٠٠,٠

المصـــدران: Majid Al-Haj, *Education, Empowerment and Control: The Case of the Arabs in Israel, SUNY Series in Israeli Studies* (Albany: State University of New York Press, 1995), p. 13, and

نايف فرح، «مناهج تدريس التاريخ وكتب التعليم،» في: حبيب الله وقبطي، محرران، **التعليم والأقلية العربية في إسرائيل: قضايا ومطالب**، ص ١٠٩ـ١١٣.

في الواقع، لم يلحظ منهاج التاريخ الجديد أية تعديلات جوهرية مقارنةً مع المنهاج القديم. بل ارتفعت بشكل طفيف نسبة الحصة المخصصة للتاريخ اليهودي في الوحدات المطلوبة من ٢٠,٢ بالمئة إلى ٢٢,٢ بالمئة. أما التاريخ الفلسطيني المعاصر وتاريخ الحركة الوطنية العربية فهي وحدات اختيارية. وعليه، يحرم التلاميذ الذين لا يأخذون المنهاج الكامل من دراسة أي مادة متعلقة بالنزاع العربي ـ الإسرائيلي والعلاقات السائدة بين الفلسطينيين والإسرائيليين.

(٨٤) المصدر نفسه، ص ٥ ـ ٦.

أما تاريخ العالم فهو يشكل الجزء الأكبر من الوحدات المطلوبة لأنه يندرج في وحدات تاريخ القرن العشرين والشرق الأوسط المعاصر.

من الناحية الأخرى فأهمية المنهاج الجديد أنه يعطي التلاميذ إمكانية تعلم وحدات اختيارية في مواضيع مختلفة بما في ذلك الفكر الإسلامي المعاصر، الحركة القومية العربية، النفط والشرق الأوسط وغيرها(٨٥).

١ ـ صيغة منهاج التاريخ في التسعينيات

نشر المنهاج الجديد لمادة التاريخ المخصصة للمدارس الإعدادية (الصفوف السابع ـ التاسع) في القطاع اليهودي في العام ١٩٩٨؛ في حين نشر منهاج تجريبي لمادة التاريخ في المدارس الثانوية (الصفوف العاشر-الثاني عشر) في القطاع العربي في العام ١٩٩٩.

وعلى الرغم من عدم توازي المرحلتين، تبقى المقارنة جائزة لأن الدراسة ستركز على الأهداف الرئيسة المعمول بها والمعلنة، التي تسيِّر المنهاج الذي لا يميز فعلياً بين المرحلتين الدنيا والعليا في المدارس الثانوية. تظهر هذه الوقائع في الدليل الموجز الذي ينص بصريح العبارة على أن المنهاجين يكمل أحدهما الآخر: منهاج المدارس الإعدادية هو مرحلة دراسة التاريخ من الناحية الزمنية؛ أما منهاج المدارس الثانوية فهو مرحلة التعمق في الأحداث التاريخية(٨٦).

ويضم الفصل الذي يتناول أهداف تعليم التاريخ العامة النص التالي: «تشكل وفرة الأحداث التاريخية والمصادر التي ترتبط بها صعوبة في حفظ كل المعلومات. فتستحيل دراسة التاريخ دراسةً انتقائيةً بطبيعتها ووفقاً لمعايير متنوعة»(٨٧). ويشكل هذا النص أهمية كبيرة، إذ يسلط الضوء على الوضع المعهود المتعلق بـ «المعلومات الانتقائية» والمتبع في كل نظام تعليمي. ولكن واضعي المنهاج لا يوضحون نصوصهم تاركين عدداً من المسائل المهمة من دون أي تفسير: فما هي أسس انتقاء المنهاج في الدرس؟ وما هي المعايير التي يتم الاعتماد عليها لتحديد ماهية المعلومات المتوجب أو غير المتوجب نقلها إلى التلاميذ؟ وما هي تحديداً «المعايير المتنوعة» المذكورة التي حددت أهداف دراسة التاريخ ومضمونها في المدارس العربية والمدارس اليهودية؟

---

(٨٥) المصدر نفسه، ص ١٥ ـ ٢٥.

(٨٦) Ministry of Education and Culture, *History Curriculum for Hebrew High Schools* (Jerusalem: Pedagogical Secretariat, 1998), p. 6 (Hebrew).

(٨٧) المصدر نفسه، ص ٩.

أما النص الثاني المهم فهو البند الرابع الذي يتناول الهدف المحوري المحدد لدراسة التاريخ في المدارس العبرية وهو: «الضرورة الملحة، في دراسة التاريخ، لإحاطة التلاميذ بمعرفة التاريخ اليهودي والتاريخ الإنساني وفهمه مع التركيز على المسار المميز للشعب اليهودي»[٨٨].

يدل هذا البند على استمرارية نمط منهاج التاريخ المعتاد وليس على التغيير. فهو يركز على غرار واقع الخمسينيات، على محور أساسي وهو تعزيز وعي اليهود القومي والوطني، كما أنه لا يشمل مسألة إطلاع التلاميذ اليهود على الرواية التاريخية الندّ للحركة الوطنية الفلسطينية أو للقومية العربية. بل هي تندرج ضمن مسألة الاطلاع على التاريخ الإنساني.

وأما البنود الثلاثة الأخرى، فهي عامة وترتبط بالمبادئ التربوية المتعلقة بدراسة التاريخ، مثل الحاجة إلى التركيز على تنوع الحياة الاجتماعية والثقافات والاطلاع على الأجيال القديمة والحاجة إلى تكوين وجهة نظر حول التوجهات السائدة في التطور الإنساني، وإدراك أهمية النظر إلى الحاضر كنهج قائم بحد ذاته وإلى نتائج التطور في حالة المساهمات المتعددة[٨٩].

ويأتي تحديد الأهداف العامة المتصلة بالمعلومات والقيم، وفقاً للدليل الموجز، على النحو التالي:

الجدول رقم (٦ ـ ٦)
مقارنة بين الأهداف العامة للمبادئ التربوية
في المنهاجين اليهودي والعربي لدراسة التاريخ

المدارس اليهودية	المدارس العربية
المعلومات	
١ـ التعرف على الأحداث التاريخية المهمة	الغاية نفسها
٢ـ اكتساب المهارات الضرورية لدراسة التاريخ	الغاية نفسها
٣ ـ اكتساب المفاهيم التاريخية المستخدمة في وصف الأحداث التاريخية وشرحها	الغاية نفسها

يتبـــع

(٨٨) المصدر نفسه، ص ٩.
(٨٩) المصدر نفسه، ص ٩ ـ ١٠.

تابـــع

٤ ـ استعراض الظواهر الحاصلة في الحاضر وارتباطها بالماضي	الغاية نفسها
٥ ـ تنمية التفكير التاريخي (التحليلي والتصوري والجدلي)	الغاية نفسها
القيم	
١ ـ الحث على الحكم على الأحداث التاريخية من منظور القيم الإنسانية	الغاية نفسها
٢ ـ الحث على التسامح وتفهم عادات وتقاليد الشعوب والدول الأخرى وأساليب حياتها	الغاية نفسها
٣ ـ زرع حس التماثل مع الشعب اليهودي والدولة	تعميق شعور التلميذ العربي بالانتماء إلى الشعب العربي الفلسطيني وإلى الأمة العربية وحضارتها، وإلى دولة إسرائيل ومواطنيها.

المصـــــدران: Ministry of Education and Culture, *History Curriculum for Hebrew High Schools* (Jerusalem: Pedagogical Secretariat, 1998), pp. 10-12, and

وزارة المعارف والثقافة، **منهج تعليم التاريخ** (القدس: الإدارة التربوية، مركز المناهج التعليمية، ١٩٩٩)، ص ٤ ـ ٧.

إن الأهداف المتصلة بالمعلومات التاريخية هي أهداف تقليدية وردت في النسخة السابقة لمنهاج التاريخ الذي صدر في بداية الثمانينيات كما ذكر أعلاه. ولكن تحت عنوان القيم، يتواتر مفهوم جديد وغير بعيد المنال في الوقت نفسه. فالبندان الأول والثاني يطرحان قيماً تعليمية مهمة مثال الحث على الحكم على الأحداث التاريخية من منظور القيم الإنسانية والأخلاقية، والحث على التسامح وتفهم مشاعر وعادات وتقاليد الشعوب الأخرى وأساليب عيشها.

إلا أنه مع إقرار هذه العموميات الليبرالية، يفشل المنهاج عملياً في التناول، بشكل أساسي، الصراع العربي ـ الإسرائيلي والصراع الإسرائيلي ـ الفلسطيني ومختلف الروايات التاريخية المتناقضة التي تتعلق بهذا النزاع والمتوجب أخذها بعين الاعتبار وتدارسها.

إلى ذلك، يتوقع المرء أن يتناول المنهاج، بما أنه أعد بعد بدء عملية السلام في المنطقة وخاصةً اتفاقيات أوسلو مع الفلسطينيين، ومعاهدة السلام مع الأردن والخطوات الأولى لتحقيق سلام شامل في المنطقة، مسائل أساسية وهي: ما هو دور المنهاج التاريخي في مرحلة الانتقال من النزاع إلى السلام؟ وما هي المواضيع الجديدة

التي تعكس التغيير التاريخي الحاصل في المنطقة، سواء على صعيد المعلومات أم على صعيد القيم؟

لم تلقَ هذه التساؤلات أية أجوبة في تعداد الأهداف العامة التي تتناول المعلومات التاريخية واكتساب المهارات ونوعية المفاهيم التاريخية وتحليل الظواهر الاجتماعية وتنمية التفكير التاريخي والحث على الحكم على الأحداث التاريخية والحث على التسامح والتفهم وزرع حس التماثل مع الشعب والدولة.

وعليه، يكمن التجديد الوحيد الحاصل في المنهاج على مستوى القيم ضمن الأهداف المخصصة للمدارس العربية وهي بث روح الانتماء للشعب الفلسطيني العربي والشعب العربي من جهة، ولدولة إسرائيل ومواطنيها من جهة أخرى(٩٠).

فهذا النص يظهر للمرة الأولى كهدف محوري في منهاج التاريخ في المدارس العربية. أما في المنهاج السابق فتناولت الأهداف، كما ذكرت، مسألة تنمية «حس التماثل مع الشعب العربي وثقافته» من دون أي ذكر للشعب الفلسطيني.

ولعل هذا التعديل يعكس التغيير الحاصل على مستوى مواقف الشعب الإسرائيلي عامةً وصناع السياسة الإسرائيليين خاصةً من الشعب الفلسطيني والهوية الفلسطينية. فاعتراف حكومة إسرائيل بمنظمة التحرير الفلسطينية وقيام السلطة الفلسطينية عزز شرعية الهوية الفلسطينية بالنسبة إلى الشعب اليهودي وحس التماثل معها بالنسبة إلى العرب في إسرائيل.

ولكن لا تزال عملية السلام في بدايتها وبعيدة كل البعد عن التشريع الكامل للهوية الفلسطينية بالنسبة إلى الشعب الإسرائيلي. كما أن انتفاضة الأقصى عمقت من جديد عداء المجتمع الإسرائيلي للهوية الفلسطينية، إلا أنه من المنطقي أن هذه الهوية لم تعد إلى حدٍّ ما تشكل تهديداً كما كانت عليه قبل بدء عملية السلام. إلى ذلك، أضحت معالم الاعتراف بالهوية الوطنية الفلسطينية بين العرب في إسرائيل مثل رفع العلم الفلسطيني، المنافي للقانون سابقاً، شرعية وشائعة نسبياً.

ويترافق «بث حس الانتماء للشعب الفلسطيني العربي» من جهة مع بث حس

(٩٠) المصدر نفسه، ص ٨ ـ ٩.

الانتماء «لدولة إسرائيل ومواطنيها» من جهة أخرى، من دون أي ذكر لطبيعة دولة إسرائيل ووضع مواطنيها العرب. ومن الأهداف المهمة التي يلحظها منهاج المدارس اليهودية «الاعتراف بدور الدولة في حياة المجتمع، وتعزيز الرغبة في المشاركة الفعلية في تحديد مصيرها»[٩١]. ويغيب هذا البند الأخير عن منهاج المدارس العربية ويهدف إلى تخليد الوضع الراهن الذي يضفي طابعاً ذاتياً على نظرة التلاميذ اليهود إلى إسرائيل كدولة يهودية وليس كدولة مشتركة لليهود والعرب.

أما التلاميذ العرب، وخلافاً للتلاميذ اليهود، فهم لا يُسألون أمام المشاركة فعلياً في تحديد مصير الدولة والإحساس بأنهم أطراف في ذلك. ولكنهم يُسألون، عن وعي أو عن غير وعي، أمام «تعزيز حس الانتماء. . . إلى الدولة الإسرائيلية وإلى مواطنيها «على أنها دولة ذات طابع يهودي وليست دولة ثنائية القومية أو دولة تعددية ديمقراطية أو حتى دولة جميع مواطنيها.

والجدير بالإشارة إليه هو أهمية نص البند المتعلق بالقيم. ففي المدارس العربية والمدارس اليهودية تمت صياغة الفقرات العامة بشكل متوازن تناول الحاجة إلى «تعزيز القيم الأخلاقية والإنسانية من أجل الحكم على الأحداث التاريخية وتعزيز الحس النقدي وتجنب العقائدية وتشجيع الاعتراف بالتأثير المتبادل بين الشعوب، وتقييم الأفراد وفقاً لأفعالهم وليس لانتماءاتهم». وإلى جانب معرفة وفهم مختلف الروايات التاريخية، يركز المنهاجان على الأهداف التالية: «تعزيز القدرة على فهم موقف الآخر ووجهة نظره والاعتراف بتعدد وجهات النظر (وليس بأحاديتها) الممكن قبولها في ما يتعلق بالمشاكل الوطنية أيضاً[٩٢].

وإذا ما أخذنا بعين الاعتبار المضمون الوطني المحدد لمعنى المبادئ العامة، للمسنا التفاوت الحاصل بين اليهود والعرب ولكن بمعايير مختلفة. ففي المدارس العربية تطبق المبادئ العامة بدقة عالية ومن منظور واسع ومتعدد الثقافات. فيتناول المنهاج الرواية التاريخية اليهودية ـ الصهيونية للصراع مقابل الرواية العربية الفلسطينية. ويسأل التلاميذ عن معرفة موقع فلسطين من الوعي الفلسطيني ـ العربي والإسلامي مقابل موقع أرض إسرائيل في التاريخ وموقعها من وعي الشعب اليهودي. في حين تبقى الرواية الصهيونية ـ اليهودية مهيمنة بشكل حصري على مضامين التاريخ في المدارس العبرية.

---

(٩١) المصدر نفسه، ص ١٢.

(٩٢) المصدر نفسه، ص ١٢، ووزارة المعارف والثقافة، **منهج تعليم التاريخ** (القدس: الإدارة التربوية، مركز المناهج التعليمية، ١٩٩٩)، ص ٨.

أما النص الحرفي للأهداف كما جاءت في المنهاجين، فهو كالتالي:

الجدول رقم (٦ ـ ٧)
الأهداف العامة للمبادئ التربوية كما جاءت في المنهاجين اليهودي والعربي

المدارس اليهودية	المدارس العربية
سيتم تحقيق مسألة تعزيز حس التماثل مع الشعب والدولة من خلال ما يلي:	يتطلب تعزيز حس انتماء التلاميذ العرب إلى الشعب الفلسطيني العربي والوطن العربي وثقافته من جهة وإلى دولة إسرائيل ومواطنيها من جهة أخرى، التالي:
● الاعتراف بتميز الشعب اليهودي عن سائر الشعوب في ما يخص الجوهر والمصير.	● معرفة تاريخ فلسطين وتاريخ الشعب العربي الفلسطيني وموقع فلسطين من الوعي العربي.
● الاعتراف وتقدير العادات والتقاليد الثقافية وسبل العيش التي تبلورت في أذهان شعبنا على مرّ الأجيال وتنوع الأوطان.	● الاطلاع على تاريخ الوطن العربي وثقافته.
● الاعتراف وفهم وتقدير الشخصيات التاريخية الرئيسة في تاريخ شعبنا.	● الاطلاع على تاريخ الإسلام (العقائد الدينية ومراحل انتشار الدين الإسلامي) وموقع فلسطين من المعتقدات الإسلامية.
● الاعتراف بالمصير المشترك وبوحدة الشعب اليهودي في المجتمعات كافة وأنحاء العالم كافة.	● الاطلاع على تاريخ الشعب اليهودي (في إسرائيل وأنحاء العالم كافة) والاطلاع على موقع فلسطين/ وأرض الميعاد (إيريتز يسرائيل) في تاريخ ووعي الشعب اليهودي.
● الاعتراف بدور إسرائيل في حياة المجتمع وتعزيز الرغبة في المشاركة الفعلية في تحديد مصير الدولة.	● (غير متوافر)

المصدران: المصدران نفسهما، ص ١٢ و٨ ـ ٩ على التوالي.

تبين المقارنة بين الأهداف المخصصة للمدارس العربية والأهداف المخصصة للمدارس اليهودية، أن مبدأ تعزيز القدرة على فهم موقف الآخر والحرص على معرفة مختلف وجهات النظر المتعلقة ببعض الأحداث والمشاكل الوطنية، يتم تطبيقه في المدارس العربية. أما في المدارس اليهودية، فتتم دراسة جانب واحد من المواضيع خاصة تلك التي تتناول القومية ـ اليهودية والمنظور التاريخي الذي يرتكز على دراسة تميز الشعب اليهودي «في ما يخص الجوهر والمصير».

ولما كانت الأهداف المحددة والمتعلقة بتعزيز حس التماثل مع الشعب اليهودي

في المدارس اليهودية تركز على العنصر الوجداني وتعتمد على معرفة وفهم وتقدير أهم الشخصيات التاريخية، يتم تناول الأهداف المحددة التي تعكس الأهداف العامة المتعلقة بتعزيز حس انتماء التلاميذ العرب للشعب الفلسطيني والوطن العربي بأسلوب جاف وواقعي يتمحور حول المعرفة وحسب، ولا يلحظ المواقف المتوجب صقلها كجزء من العملية التعليمية، كما يغيّب عنه العنصر الوجداني الذي يهدف للتماثل مع الشعب الفلسطيني.

من الجدير بالذكر أن هناك فارقاً ملحوظاً بين أهداف المنهاج وبين التطبيق العملي الذي ينعكس في الكتب المدرسية. بشكل عام تبقى أهداف المنهاج أكثر تقدماً من الكتب التي ما زال يغلب عليها الطابع المحافظ والذي يهدف إلى تكريس الأيديولوجية الرسمية للأغلبية اليهودية، وتجذير الرواية التاريخية للحركة الصهيونية.

٢ ـ كتب التاريخ الجديدة للمدارس اليهودية

نظراً لأن الكتب هي التي تؤثر في نهاية المطاف في مواقف وتوجهات الطلاب، فقد قمنا بتحليل مجموعة الكتب التي صدرت للمدارس اليهودية في أعقاب المنهاج الجديد. وقد نشرت هذه الدراسة في مقالة صدرت في المجلة العالمية *Curriculum Inquiry*[٩٣] وفي ما يلي سنعرض ملخص هذه الدراسة.

تشمل سلسلة كتب التاريخ التي أعدت للمدارس اليهودية خمسة كتب ثلاثة منها للصف التاسع واثنان للمرحلة الثانوية المتقدمة، (الصفان الحادي والثاني عشر). من الجدير بالذكر أن وزيرة المعارف ليمور لفنات ألغت كتاب داني يعقوبي (عام١٩٩٩) بعد إصداره بسنة واحدة بحجة أنه لا يتماشى والرواية التاريخية الصهيونية، وأنه يهمل أقساماً مهمة من التاريخ اليهودي[٩٤].

يشير تحليل مضامين سلسلة كتب التاريخ الجديدة التي تدرس في المدارس اليهودية، أنه على الرغم من التفاوت بينها فإنها تؤكد على الرواية التاريخية الصهيونية للصراع الإسرائيلي ـ الفلسطيني ـ العربي. لكن لا بد من الإشارة إلى الحقيقة أن هذه الكتب وخلافاً لما كان حتى نهاية التسعينيات، تظهر انفتاحاً أكثر تجاه الصراع الإسرائيلي ـ العربي وتعرض صوراً مركبة أكثر لموضوع اللاجئين الفلسطينيين

(٩٣) Majid Al-Haj, «National Ethos, Multicultural Education and the New History Textbooks in Israel,» *Curriculum Inquiry*, vol. 35, no. 1 (Spring 2005), pp. 47-71.

(٩٤) **هآرتس**، ٣/ ١٢/ ٢٠٠٠.

والأسباب التي أدت إلى نزوح الفلسطينيين عن وطنهم. فخلافاً للكتب القديمة التي ادعت على أن الفلسطينيين «هربوا» بإيعاز من قياداتهم لغرض التجمع والعودة لمواجهة اليهود»، فإن الكتب الجديدة تتطرق إلى مجموعة من الأسباب بما في ذلك هرب اللاجئين، نزوحهم خلال الحرب وأيضاً طرد قسم قليل منهم. أما بالنسبة إلى قضية السلام الإسرائيلي ـ الفلسطيني، فإن كتب التاريخ الجديدة للمدارس اليهودية تعرض موقفاً حيادياً غير متحمس لكنه تصالحي.

على الرغم من التغييرات الآنفة الذكر غير أن جميع الكتب الجديدة من دون استثناء تعرض الرواية التاريخية الصهيونية للصراع العربي ـ الإسرائيلي، والتي تؤكد «على أن اليهود قدموا إلى أرض إسرائيل بناءً على تطلعات قومية شرعية في أرض الميعاد، فأحيوا الصحراء وطوروا البلاد وأعمروها من خلال الأعمال الطلائعية، وأقاموا المؤسسات الثقافية والدينية والاقتصادية وتنظموا بنجاح للدفاع عن أنفسهم حيال اعتداء العصابات العربية». أما في ما يتعلق بحرب عام ١٩٤٨ فإن الرواية التاريخية الصهيونية التقليدية تشكل العمود الفقري للمواد التي نقلت للطلاب والتي تؤكد «استبسال اليهود وعلى انتصار التميز النوعي لليهود على الكثرة العددية للعرب»[٩٥].

أما المجتمع الفلسطيني فيظهر في هذه الكتب على أنه مجموعة مشتتة من الأفراد من دون مؤسسات ثقافية أو اجتماعية، وتحت قياده عشائرية ودينية متطرفة[٩٦].

وعليه فإن تأكيد معظم هذه الكتب على أن الصراع الإسرائيلي ـ الفلسطيني هو صراع بين حركتين قوميتين هو تصريح خالٍ من المضمون. حيث إن الرسالة المركزية التي تبثها هذه الكتب هي أن الحركة القومية الفلسطينية هي ردة فعل للحركة الصهيونية، وليست جزءاً من تطور طبيعي للوعي القومي والثقافي الفلسطيني.

٣ ـ كتب التاريخ الجديدة للمدارس العربية

استناداً إلى منهاج التاريخ الجديد، فقد نشرت سلسلة جديدة من كتب التاريخ للمدارس العربية على جزأين: **الأول** سنة ١٩٩٥ و**الثاني** سنة ١٩٩٨[٩٧]. وقد قمنا بتحليل مضامين هذه الكتب ومقارنتها مع الكتب في المدارس اليهودية. في ما يلي نقدم تلخيصاً لأهم النقاط في هذا التحليل.

---

(٩٥) Al-Haj, Ibid., p. 66.

(٩٦) المصدر نفسه.

(٩٧) وزارة المعارف والثقافة، وجامعة حيفا (١٩٩٥)، (١٩٩٨).

إن من أهم التطورات في سلسلة كتب التاريخ الجديدة للمدارس العربية في إسرائيل أنها تعرض ولأول مرة، صوره شاملة حول الحركة القومية العربية بشكلٍ عام والحركة القومية الفلسطينية بشكلٍ خاص. وخلافاً للمنهاج في المدارس اليهودية والذي يعرض الحركة القومية الفلسطينية كردة فعل للحركة الصهيونية، فإن الكتب في المدارس العربية تعرض الحركة القومية الفلسطينية كحركة مستقلة تطورت منذ القرن التاسع عشر في سياق تطور المجتمع الفلسطيني من الناحية القومية والثقافية.

كما تشدد كتب التاريخ للمدارس العربية، خلافاً لتلك المعمول بها في المدارس اليهودية، على أن الحركة القومية العربية لم تكن معادية في البداية للشعب اليهودي. ويذكر الكتاب في هذا السياق «لم يرافق الشعور القومي عند العرب في القرن التاسع عشر أي شكل من أشكال العداء لليهود قبل بداية الهجرة اليهودية الأولى عام ١٨٨٢. بل ظهر التسامح الديني عند المسلمين الذين سمحوا لليهود بالإقامة بجانب الأحياء العربية الإسلامية وحمايتهم عند الحاجة. ولم يتغير هذا الموقف إلا بعد أن تحول طابع الوجود اليهودي من طابع ديني إلى طابع استيطاني. . . . . »[٩٨].

وفي حين أن كتب التاريخ للمدارس اليهودية تعرض الرواية الصهيونية للصراع، تعرض الكتب المعدة للمدارس العربية صورة متوازنة حول الصراع الإسرائيلي ـ العربي. ويظهر ذلك جلياً في تأكيد كتاب التاريخ للمدارس العربية أن «الصهيونية حركة نمت على أساس تحقيق الإيمان بأن اليهود يكونون شعباً له كيانه الخاص، وأن من حقهم التمتع بالحريات كأي شعبٍ آخر بما فيه حقهم في العودة إلى الأرض التي اعتبروها أرض آبائهم، أي أرض إسرائيل ـ فلسطين وإقامة دولة لهم في هذه البلاد»[٩٩].

وفي حين أن كتاب التاريخ للمدارس العربية يتطرق إلى الصراع الفلسطيني ـ الإسرائيلي بشكل جاف وحيادي، فإن كتب التاريخ للمدارس اليهودية، كما ذكر آنفاً، تلعب دوراً مهماً في تغذية الشعور بالكبرياء القومي، وتؤكد على الجانب العاطفي بالنسبة إلى الطالب اليهودي.

ويظهر ذلك من مقارنة تناول هذه الكتب الأحداث التي سبقت قيام دولة

(٩٨) وزارة المعارف والثقافة، وجامعة حيفا (١٩٩٨)، ص ٢٨٦.

(٩٩) وزارة المعارف والثقافة، وجامعة حيفا (١٩٩٥)، ص ٢١١.

إسرائيل وتشريد الشعب الفلسطيني كما يظهر في ما يلي:

الجدول رقم (٦ ـ ٨)
مقارنة بين كتب المنهاجين اليهودي والعربي التي تناولت الأحداث الفلسطينية قبل قيام دولة إسرائيل

الكتاب المعد للمدارس اليهودية	الكتاب المعد للمدارس العربية
● يستعمل الاصطلاح الصهيوني «حرب التحرير».	● يستعمل اصطلاحاً حيادياً بالنسبة للنكبة الفلسطينية «حرب ١٩٤٨».
● يتطرق إلى مذبحة دير ياسين مع محاولة تمييع معناها القومي والإنساني.	● يتجاهل المذابح التي حصلت للفلسطينيين على يد القوات الإسرائيلية.
● الاصطلاحات تبرر الرواية الصهيونية وتشدّد على الأعمال البطولية لليهود وعلى انتصار التفوق النوعي (لليهود) على الكثرة العددية للعرب.	● الاصطلاحات التي تصف حرب ١٩٤٨ حيادية وجافة.

من الجدير بالذكر أن كتاب التاريخ للمدارس العربية ينتهي مع إقامة دولة إسرائيل ولا يتطرق بالمرة، خلافا للكتب التي تدرس في المدارس اليهودية، للفترة التي أعقبت دولة إسرائيل. وعليه يتجاهل الكتاب المعد للمدارس العربية مجموعة من المواضيع المهمة ومنها التطورات على الحركة القومية الفلسطينية بعد النكبة، العلاقات اليهودية والعربية في إسرائيل، ووضع المواطنين العرب كمجموعة مهمشة. بالإضافة إلى ذلك لا يتطرق الكتاب إلى العلاقات الفلسطينية ـ الإسرائيلية والانتفاضة الفلسطينية وعملية السلام.

٤ ـ اللغة العربية

تتقدم الأهداف التي أعيدت صياغتها للغة العربية عن الأهداف السابقة. فهي تتناول أهمية الأدب العربي في بلورة شخصية التلميذ ومعرفته «لإرثه الوطني». ولكن هدفاً واحداً من أصل اثني عشر هدفاً تمت إعادة إعداده في ما يختص باللغة العربية في المدارس العربية، يتناول مسألة «اعتزاز التلميذ باللغة العربية كلغة شعبه والمكون الأساسي لشخصيته»[١٠٠]. فالأهداف الأخرى هي أهداف عامة وموجهة نحو صقل

(١٠٠) Ministry of Education and Culture, *Curriculum for Arabic in the Arab Schools* (Jerusalem: The Ministry of Education and Culture, 1981), p. 6 (Hebrew).

مهارات التلميذ في اللغة العربية الكلاسيكية الفصحى، وقدرته على قراءة الأدب وفهمه والتعبير عن ذاته ومعرفة استعمال المكتبة والاطلاع على الثقافة الإنسانية واكتساب القيم الإنسانية عبر الأدب العربي والعالمي[١٠١].

ولكن يجدر بالذكر أن التلميذ سيتمكن للمرة الأولى من الحصول على تغطية شاملة لمختلف التيارات المحورية والتوجهات في الأدب العربي المعاصر؛ مثال أعمال المؤلفين والشعراء الفلسطينيين التي أدرجت في المنهاج الإلزامي، إذ تشكل جزءاً من المواد المطلوبة لامتحانات الثانوية العامة الإسرائيلية (Bagrut). كما تتوافر الكتب وتوجيهات المعلمين وتتم مراجعتها وتعديلها تباعاً[١٠٢].

في المقابل، يتخلل المنهاج الجديد بعض الثغرات خاصةً في ما يتعلق بالمؤلفين والشعراء الفلسطينيين. فمن جهة أدرجت لأول مرة أعمال بعض الشعراء الفلسطينيين وعلى رأسهم الشاعر محمود درويش، ولكن الأعمال التي تم اختيارها في المنهاج لا تمثل بأمانة أعمال هؤلاء الشعراء والأدباء. وحذفت الروايات والقصائد التي تزخر بالروح الوطنية وذلك على الرغم من موافقة اللجنة المكلفة بوضع المنهاج عليها[١٠٣]. إلى ذلك، لم تكن الحصص المخصصة لتعليم الأدب الفلسطيني كافية إذ إنها بالكاد تغطي ثلث المواد المطلوبة[١٠٤]، علماً أن عدد الحصص المخصصة للغة العربية في المدارس الثانوية العربية قد تم تقليصها من ست ساعات إلى أربع ساعات في الأسبوع[١٠٥].

واتخذ التغيير في المنهاج الخاص باللغة العربية والأدب في المدارس العربية منحىً معاكساً، إذ بدأ أولاً من المرحلة الثانوية في العام ١٩٨١. وبعد أربع سنوات (عام ١٩٨٥) تشكلت لجنة خاصة لتولي المنهاج المخصص للمرحلة الإعدادية المتوسطة[١٠٦].

---

(١٠١) المصدر نفسه.

(١٠٢) Habib Boulus, «The Palestinian Literature in the Arabic Curriculum in Israel,» in: Mohammed Habib-Allah and Attallah Kupty, eds., *Education for the Arab Minority in Israel,* Issues, Problems and Demands (Haifa: Al-Karmah, 1991), pp. 89-97.

(١٠٣) حنا أبو حنا، «التعايش والهوية: مناهج العربية والعبرية والتاريخ،» في: **الهوية، التعايش ومضامين التعليم** (حيفا: اللجنة القطرية لرؤساء السلطات المحلية العربية ولجنة متابعة قضايا التعليم العربي، ١٩٨٨).

(١٠٤) Habib Boulus, «The Palestinian Literature in the Curricula of the Arab Schools in Israel,» paper presented at: The Study Day: The Curricula of the Arab Schools, Organized by the Follow Up Committee for Arab Education, Haifa, June 30, 1989.

(١٠٥) أبو حنا، المصدر نفسه، ص ٥٢.

(١٠٦) Boulus, «The Palestinian Literature in the Curricula of the Arab Schools in Israel».

وبالنسبة إلى المدارس المتوسطة، تلحظ الأهداف التي أعيد إعدادها مسألة تعليم اللغة العربية من أجل توثيق الروابط بين التلميذ العربي وثقافته وعلاقته باللغة العربية «كلغة شعبه». ولكن خلافاً للمدارس الثانوية، يتضمن منهاج المدارس المتوسطة، على الرغم من عملية انتقاء المادة الأدبية، إضافةً مهمةً تتعلق بأخذ مسألة تعزيز الولاء للدولة بعين الاعتبار. فقد تمت الإشارة إلى ضرورة أن تأخذ الأسس العامة لانتقاء الأدب بعين الاعتبار «ارتباط التلميذ العربي بإرث وطنه واعتزازه بهذا الإرث من جهة، وعلاقته بمجتمعه والدولة من جهة أخرى، بما في ذلك تأديته الفعالة لواجباته تجاه مجتمعه ودولته»[١٠٧].

من جهة أخرى، انتقد المربون العرب بشدة استمرار عملية تهميش الأدب الفلسطيني في تعليم اللغة العربية في المدارس العربية، وذلك على الرغم من رغبة التلاميذ في دراسة الإرث الوطني الفلسطيني[١٠٨]. فعدد الحصص المخصصة للأدب الفلسطيني تشكل ١٤ بالمئة وحسب في المدارس المتوسطة و٨ بالمئة في المدارس الثانوية. ويدرس التلاميذ العرب على مدى ست سنوات متتالية ٥٦ ساعة فقط من الأدب الفلسطيني من أصل ٥٦١ ساعة (أي حوالى ١٠ بالمئة) مخصصة للغة العربية[١٠٩].

ومنذ التسعينيات، قامت وزارة التربية والتعليم بإصدار منهاجين منفصلين للغة العربية في المدارس العربية؛ ويعنى الأول بالقواعد (عام ١٩٩٠)، والثاني (عام ١٩٩٥) بالقراءة والتعبير وهما مخصصان للمدارس الإعدادية والثانوية[١١٠].

ويهدف هذا الفصل ما بين المنهاجين إلى إعطاء التعبير الشفهي والخطي في اللغة العربية قيمة إضافية، إذ إنه يخدم التلميذ في المواد كافة وليس في مادة اللغة العربية وحسب[١١١].

كما تتوزع الغايات على ميادين مختلفة تضم: التحليل اللغوي والتواصلي

---

(١٠٧) أبو حنا، المصدر نفسه، ص ٥١، ووزارة المعارف والثقافة، **منهج دراسي في الأدب العربي للصفوف السابع ـ التاسع في المدارس العربية** (القدس: الوزارة، مركز المناهج التعليمية، ١٩٨٥).

(١٠٨) Boulus, «The Palestinian Literature in the Arabic Curriculum in Israel,» pp. 95-96.

(١٠٩) المصدر نفسه، ص ٩٦.

(١١٠) وزارة المعارف والثقافة: **منهج القواعد العربية للمرحلتين الإعدادية والثانوية** (القدس: الوزارة، الإدارة التربوية، مركز المناهج التعليمية، ١٩٩٠)، و**منهج التعبير والفهم للمرحلتين الإعدادية والثانوية** (القدس: الوزارة، الإدارة التربوية، ١٩٩٥).

(١١١) وزارة المعارف والثقافة، **منهج التعبير والفهم للمرحلتين الإعدادية والثانوية**، ص ٥.

والوجدانيات والتعبير عن الذات والأهداف المتعلقة بالقيم. وهي أهداف عامة وتقنية بأغلبيتها باستثناء تلك التي تتناول القيم الوطنية والثقافية. ولكنها تبقى عامة وتقتصر على قسم واحد من أصل ثمانية أقسام. أما نص هذا القسم فهو على النحو التالي:

«ينظر التلميذ إلى اللغة العربية نظرة احترام لأنها تمثل لغة شعبه وهو يدرك أهميتها في حياته ومدى مساهمتها في تعزيز أفكاره وخواطره وتثبيت انتمائه إلى شعبه العربي»[١١٢]. وهذا لا يشكل أي تقدم مفاجئ مقارنةً مع أهداف المنهاج السابق. فالأهداف الأساسية للمنهاج العربي في المدارس العربية لا تزال عامة. وتؤمن فرصة ضئيلة للأهلية الثقافية وتعزيز الهوية القومية في صفوف التلاميذ.

٥ ـ اللغة العبرية

صدر منهاج اللغة العبرية والأدب في العام ١٩٧٧ وكان من أول المناهج الصادرة بموجب توصيات «لجنة بيليد»[١١٣]. أما الأهداف المنصوص عليها في المنهاج الجديد فهي:

أ ـ منح التلميذ العربي المعرفة الأساسية والشاملة للغة العبرية وتمكينه من القراءة والكتابة بهذه اللغة بغية التواصل مع الشعب اليهودي بشكل صحيح، واستعمال اللغة كوسيلة لتحقيق اهتمامات أخرى مثل التفاهم والصداقة بين المواطنين اليهود والعرب.

ب ـ تسهيل انخراط التلاميذ في الحياة الاجتماعية والثقافية والسياسية للدولة.

ج ـ تأهيل التلميذ لدخول معاهد الدراسات العليا في إسرائيل.

د ـ تمهيد الطريق أمام التلميذ للإلمام بأسس المخزون الثقافي والأدبي لمختلف الأجيال اليهودية وتقدير الثقافة العبرية.

هـ ـ تنمية الذوق الجمالي لدى التلميذ من خلال القدرة على التعبير اللغوي النثري والشعري والتعبير عن المعنى من خلال التقاء المعنى والشكل[١١٤].

وجاء التجديد الوحيد في هذا المنهاج مقارنةً مع المنهاج القديم، في التركيز على مسألة تعلم اللغة العبرية كوسيلة للتعايش العربي ـ اليهودي وانخراط العرب في

---

(١١٢) المصدر نفسه، ص ٨.

(١١٣) Ministry of Education, *The Hebrew Language and Literature for the High Grades of the Arab Secondary School* (Jerusalem: The Ministry, 1977), p. 4 (Hebrew).

(١١٤) المصدر نفسه.

المجتمع الإسرائيلي. في حين تغيبت هذه الغايات عن المنهاج القديم الذي يرمي مبدءاً وأساساً إلى زيادة تقدير التلميذ العربي للغة العبرية ومخزونها الثقافي.

٦ ـ المدنيات

في العام ١٩٨٤، تمت صياغة أهداف جديدة لتعليم المدنيات في المدارس الثانوية العربية[١١٥]. وتنقسم هذه الغايات إلى ثلاثة مستويات: هي القدرة المعرفية والقدرة الفكرية والسلوك.

على مستوى القدرة المعرفية يرمي المنهاج إلى إطلاع التلاميذ على:

أ ـ الوقائع والمعطيات اللازمة لفهم مشاكل التنمية الاجتماعية عامةً، ومشاكل المجتمع الإسرائيلي والمجتمع العربي في إسرائيل خاصةً.

ب ـ التيارات العقائدية والأفكار المنتقاة التي تساعد في فهم خصائص إسرائيل كدولة يهودية ـ ديمقراطية تضم أقليات قومية.

ج ـ الخلفية التاريخية للمجتمع الإسرائيلي.

د ـ التطورات السياسية التي تطرأ خارج دولة إسرائيل وتؤثر على الأحداث في داخل إسرائيل ونوعية تأثيرها.

هـ ـ أثر التطورات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية على المواطنين الإسرائيليين.

و ـ إمكانيات تأثير المواطن على الأحداث الجارية في البلاد.

ز ـ الروابط بين دولة إسرائيل والشعب اليهودي.

ح ـ الروابط بين المواطنين العرب في إسرائيل والشعوب العربية.

أما على مستوى السلوك، فيرمي المنهاج إلى توجيه التلميذ العربي نحو:

أ ـ رصد الشؤون العامة والمشاركة فيها.

ب ـ الاستعداد للمساهمة في المجتمع الإسرائيلي عامةً والمجتمع العربي خاصةً والمشاركة الفعلية في الحياة الاجتماعية.

---

(١١٥) وزارة المعارف والثقافة، **منهاج تعليم المدنيات والعلوم الاجتماعية في المدارس الثانوية العربية للصفوف العاشر-الثاني عشر** (القدس: الوزارة، قسم مناهج التعليم، ١٩٨٤)، ص ٥ ـ ٦.

ج ـ حس الانتماء والولاء لدولة إسرائيل.

د ـ حس الانتماء إلى المجتمع العربي في إسرائيل.

هـ ـ الانفتاح لتقبّل مختلف وجهات النظر.

و ـ الصورة الإيجابية للقيم الديمقراطية وتنمية الحس النقدي تجاه الأحداث الجارية.

ز ـ الاستعداد للقيام بواجبات المواطن.

ح ـ الاستعداد للمطالبة بحقوقه بالطرق والأساليب المناسبة .

ط ـ الاستعداد لانتقاد، وسماع النقد، حول الظواهر السلبية في المجتمع[١١٦].

وفي تحليل لهذه الأهداف يتبين التغيير الطفيف للمنهاج الجديد بالمقارنة مع المنهاج القديم. فعلى الرغم من أنها تتناول للمرة الأولى المسائل السياسية والروابط بين العرب في إسرائيل والعالم العربي وفهم مشاكل المجتمع الإسرائيلي والسكان العرب ومناقشة إمكانيات التأثير في الأحداث والمطالبة بالحقوق، إلا أنها لا تزال مبهمة في ما يتعلق ببعض المسائل التي تدور حول العلاقات اليهودية ـ العربية في إسرائيل، مثل التعارض ما بين طابع إسرائيل كدولة ديمقراطية وكدولة يهودية ـ صهيونية. ولكن تعتبر هذه الغايات للمرة الأولى أيضاً، المجموعات غير اليهودية كأقليات قومية (في ما كانت تعتبرها سابقاً مجرد مجموعات ثقافية ـ دينية) محاولةً طمس تميز العرب كأقلية قومية. فاستعمال مفردة «أقليات» المجردة يفيد بأن العرب في إسرائيل ليسوا أقلية قومية متميزة بل خليط من الأقليات. إلى ذلك، تولي هذه الأهداف اهتماماً كبيراً لمسألة الولاء لإسرائيل والانتماء إلى المجتمع الإسرائيلي، وتتجنب في المقابل مواجهة التفاوت بين اليهود والعرب وقضية التمييز المدني وواقع اعتبار العرب كمواطنين من الدرجة الثانية.

وفي العام ٢٠٠٠، تم إعداد منهاج جديد لمادة المدنيات لجميع المدارس الحكومية في إسرائيل بما في ذلك المدارس العربية والمدارس اليهودية. وتؤكد مقدمة هذا المنهاج على أن: «تخصيص منهاج منفصل لمادة المدنيات في كل قطاع هو أمر ليس له أي مبرر»، كما كان يحصل سابقاً[١١٧]. ويرمي هذا التغيير إلى تعزيز

---

(١١٦) المصدر نفسه.

(١١٧) وزارة المعارف والثقافة، **منهج تعليم المدنيات للمدارس الثانوية الرسمية** (القدس: الوزارة، الإدارة التربوية، ٢٠٠٠)، ص ٩.

القاسم المشترك لكل مكونات المجتمع الإسرائيلي. ولكن دراسة مضمون المنهاج تبين أنه موجه مباشرة إلى التلاميذ اليهود، في ما يتوجب على التلاميذ العرب اعتماده من دون الحصول على أية فرصة لدراسة وضعهم الخاص وظروفهم السياسية في إسرائيل.

أما الجزء الإلزامي من المنهاج الجديد (٧٠ حصة من أصل ٩٠) فهو مخصص للهيكلية السياسية والسياسة في إسرائيل. أي إنه يتضمن: إعلان استقلال دولة إسرائيل وإعلان إسرائيل كدولة يهودية ديمقراطية وخصائص النظام الديمقراطي والهيكلية السياسية في إسرائيل (الانتخابات والأحزاب والمحاكم والفصل بين مختلف السلطات وغيرها). وأما الجزء الثاني، فهو اختياري ويحتاج إلى حوالى ٢٠ حصة تعليمية. وهو يتضمن: الدين، المجتمع والدولة، العرب في إسرائيل، الدروز في إسرائيل، الأمن الوطني والسياسة الاجتماعية والاقتصادية في إسرائيل[١١٨]. وهذا يعني، من الناحية النظرية، أن كلاً من التلاميذ العرب والتلاميذ اليهود سيخضعون بالطريقة نفسها لامتحانات الثانوية العامة من دون أن يطلعوا على أي مواد تتعلق بالعرب في إسرائيل.

ويعمل هذا المنهاج على ترسيخ، في أذهان التلاميذ العرب واليهود، فكرة إسرائيل دولةً للشعب اليهودي وليست دولةً متعددة الثقافات أو دولة ليبرالية لجميع مواطنيها. وينعكس هذا الواقع من خلال أحد الأهداف التي تندرج تحت عنوان «أهداف على مستوى السلوك».

وهو ينص على ما يلي: «على التلاميذ أن يدركوا أن إسرائيل هي دولة للشعب اليهودي وعليهم أن يدركوا التزام إسرائيل تجاه الشعب اليهودي في إسرائيل وفي كافة أنحاء العالم»[١١٩]. إلى ذلك، تخصص ١٠ بالمئة من حصص المدنيات لإضفاء الصفة الذاتية على العنصر اليهودي في إسرائيل بين التلاميذ[١٢٠]. صحيح أن الأهداف تدور حول أهمية حقوق الإنسان وحقوق الأقليات وأهمية تعلم الواجبات والحقوق، ولكنها تبقى ضمن إطار الهيكلية الإثنية ـ القومية لليهود[١٢١].

من جهة أخرى، ينعكس التفاوت في العلاقات اليهودية ـ العربية من خلال

(١١٨) المصدر نفسه، ص ٩ ـ ١١.
(١١٩) المصدر نفسه، ص ١٢.
(١٢٠) المصدر نفسه، ص ١٣.
(١٢١) المصدر نفسه، ص ١٢.

تشكيلة اللجنة التي أعدت منهاج مادة المدنيات الجديد. فهي تتألف من ١٤ عضواً، واحد منهم فقط عربي ويعمل مفتشاً في وزارة التربية والتعليم. وفي حين ساهم ثلاثة أساتذة جامعيين يهود في هذه اللجنة، لم يكن بين أعضائها أية أساتذة جامعيين عرب(١٢٢).

وفي ما يتعلق بدور التلاميذ، فهو ضيّق النطاق في هذا المنهاج. ويركز على المعلومات الأساسية حول الهيكلية السياسية ومختلف فئات الحكومة. إلى ذلك، تبالغ هذه النسخة الجديدة، على غرار النسخة السابقة في التركيز على جانب التلقي السلبي للمعلومات. فيتعلم التلاميذ أن يخضعوا للقانون وأن يتصرفوا بالطرق المعهودة من دون أية مناقشة تعتمد على التفكير الناقد. كما تربط مفهوم المواطنة بالميدان الإجرائي ـ الشكلي، وتتجاهل الطابع العام ـ الشامل لهذا السياق، ما يدل على عدم الابتعاد عن المنهاج السابق الذي يميل إلى تجنب مناقشة المسائل المثيرة للجدل وإلى تداول النواحي الثابتة للقانون والنظام. فضلاً عن افتقار المواد التي تدرس لمختلف فئات التلاميذ إلى التنوع والتعددية(١٢٣).

٧ ـ الدين

منذ أواخر السبعينيات، كثرت المحاولات لتطوير منهاج تعليم الدين الإسلامي في المدارس العربية. ولكن لم تشكل لجنة خاصة لتولي هذه المهمة إلا في العام ١٩٨٧ برئاسة مدير المعارف العربية في وزارة التربية. وتألفت هذه اللجنة أيضاً من معلمين عرب وقضاة في الشريعة (في المحاكم الشرعية). أما اليوم، فيتوافر منهاج خاص وكتب للمراحل المتقدمة في المدارس الثانوية، من الصف العاشر إلى الصف الثاني عشر. كما تم إعداد كتب خاصة للصفوف الابتدائية(١٢٤).

وتميز أهداف تعليم الدين الإسلامي بين ناحتين أساسيتين: الناحية العامة وناحية التعاليم. فالناحية **الأولى** تحمل مضموناً تعليمياً ـ ثقافياً، والناحية **الثانية** تركز على معرفة التعاليم الأساسية للإسلام(١٢٥).

---

(١٢٢) انظر: تشكيلة أعضاء اللجنة في: المصدر نفسه، ص ٢.

(١٢٣) Orit Ichilov, *Citizenship Education in Israel. Current and Pre-state Trends of Development* (Tel-Aviv: Sifriyat Poalim, 1993), p. 198 (Hebrew).

(١٢٤) Mahmoud Masalhah, «A Report to the Minister of Education about the Five Year Plan,» (1991), p. 133 (Hebrew).

(١٢٥) وزارة المعارف والثقافة، **منهج تدريس الدين الإسلامي للمدارس الثانوية العربية (الصفوف العاشرة ـ الثانية عشرة)** (القدس: الوزارة، مركز المناهج التعليمية، ١٩٨٧)، ص ٦.

وتظهر دراسة الأهداف العامة أن معظمها موجه نحو تنمية الشخصية ومحبة الإنسان واحترام دين الآخر ومحبة العمل والعلم وتنمية المسؤولية الاجتماعية وتحقيق الاتزان في الشخصية من خلال الإيمان بالله والنبي (ﷺ) والشخصيات الأساسية في التاريخ الإسلامي.

ومن الملاحظ أيضاً أن هدفين اثنين من أصل ١٩ هدفاً يلحظان للمرة الأولى، ولو بشكل عام ومتحفظ، مسألة تنمية الانتماء القومي ـ الديني. أما الهدف **الأول** فينص على: «تنمية حس الانتماء الوطني بين التلاميذ في ما يخص الدين والتاريخ والثقافة»؛ وأما الهدف الثاني، فيتناول «بناء الشخصية الإسلامية للتلميذ الموجه نحو الاتزان والتكامل والانفتاح على العلوم». أما البند الحادي عشر، فهو يوازن بين البنود الأخرى التي تتناول المضمون الديني ـ الوطني.

وهو يشدد على تعزيز توجيه المواطنة أي: «تعليم مواطن صالح وواع وملتزم بقيم الإسلام»[١٢٦]. ومن الملاحظ أن غايات التعاليم قد أعدت بشكل مفصل وواضح أكثر من الأهداف التعليمية. فهي في الواقع، تشكل محور منهاج الدين الإسلامي[١٢٧].

باختصار، يشكل المنهاج الجديد لتعليم الإسلام تغييراً مهماً بالنسبة إلى الوضع السابق. ولكن يبقى التعليم القومي ـ الديني في هذا المنهاج مبهماً وغير واضح في الكتب المدرسية كما يشدّد هذا المنهاج على تنمية المواطنة والانتماء لدولة إسرائيل كجزء لا يتجزأ من التربية الدينية، من دون أن يتطرق إلى التناقض الموجود بين هذين الهدفين.

رابعاً: أهداف جديدة ـ قديمة: «تقرير دوبرات»

من الجدير بالذكر أنه في بداية عام ٢٠٠٥ نشر «تقرير دوبرات» وهو تقرير شامل حول ما يسمى «الخطة القومية للتربية». وقد أقرته الحكومة الإسرائيلية كأساسٍ لإعادة صياغة مبنى وأهداف ومضامين التعليم في إسرائيل[١٢٨].

وعلى الرغم من أن هذا التقرير يتطرق إلى جميع المدارس (اليهودية والعربية على

---

(١٢٦) المصدر نفسه.

(١٢٧) المصدر نفسه، ص ٦ ـ ٢٦.

(١٢٨) *The National Plan for Education: The Dovrat Plan* (Jerusalem: Government of Israel, 2005) (Hebrew).

حد سواء)، إلا أنه يحتوي على فصل خاص بالمدارس العربية[١٢٩]. ويشدد هذا الفصل على ضرورة «فتح صفحة جديدة» بالنسبة إلى التعليم العربي. حيث يبنى جهاز التعليم العربي على «أساس المساواة والمشاركة بشكل يقوي الانتماء والإخلاص للدولة».

من هذا المنطلق يقترح التقرير إضافة هدفٍ خاص بالتعليم العربي، علاوة على الأهداف العامة للتعليم في إسرائيل[١٣٠]. وينص هذا الهدف على ما يلي:
«هدف التعليم العربي يحتوي، بالإضافة إلى الأهداف العامة للتعليم:

١ ـ «تنمية وتطوير الهوية الفردية والهوية العربية الجماعية كأساس تربوي ونفسي واجتماعي لاندماج كامل في المجتمع الإسرائيلي وفي دولة إسرائيل كدولة يهودية وديمقراطية.

٢ ـ معرفة وتنمية اللغة العربية، ومعرفة الثقافة والإرث العربي.

٣ ـ معرفة الثقافة اليهودية واللغة العبرية وتاريخ الشعب اليهودي»[١٣١].

على الرغم من التصريح الآنف الذكر لهذا التقرير، حول النية لفتح صفحة جديدة بالنسبة إلى التعليم العربي، نص الهدف المذكور في الواقع لا يحتوي على أي جديد. فهذا الهدف، كما الأهداف الواردة في لجنة بيليد من عام ١٩٧٥، يتطرق إلى تعزيز الهوية الجماعية للطلاب العرب ولكن كأقلية دينية ـ ثقافية وليس كأقلية قومية (كما يطمح العرب في إسرائيل).

بالإضافة إلى ذلك، فهنالك حتى بعض التراجع في الهدف الجديد الوارد في «تقرير دوبرات». حيث كما ذكر سابقاً، فإن لجنة بيليد قد أضافت في نص هدف التعليم بالنسبة إلى العرب «محبة الوطن المشترك لكل المواطنين»، بينما لا يتطرق تقرير دوبرات إلى إسرائيل «كوطن مشترك» بل «كدولة يهودية وديمقراطية» مع الافتراض بأنه لا يوجد تناقض بين كون الدولة يهودية وديمقراطية في آنٍ واحد. كما يحتوى الهدف المنصوص عليه في تقريري بيليد ودوبرات على فقره متشابهة وهي ترسيخ معرفة الثقافة العبرية، وتاريخ الشعب اليهودي كجزء لا يتجزأ من صياغة هوية وتوجهات الطلاب العرب.

من الجدير بالذكر أن تقرير دوبرات (عام ٢٠٠٥) كما تقرير بيليد (عام ١٩٧٥)

---

(١٢٩) المصدر نفسه، ص ٢١٨ ـ ٢٢٤.

(١٣٠) المصدر نفسه، ص ٢١٨.

(١٣١) المصدر نفسه، ص ٢١٩.

يشدّدان على أهدافٍ منفصلة للتعليم الدرزي، لغرض فصل الطائفة العربية الدرزية عن بقية المجتمع العربي. لا بل أكثر من ذلك، فإن تقرير دوبرات يوصي «بتعميق الخصوصية الدرزية» من خلال تشجيع افتتاح مسارات خاصة في الجامعات وكليات إعداد المعلمين حول التراث الدرزي وتطوير منهاج خاص للتراث الدرزي وتاريخ الطائفة الدرزية (مع العلم أن هذا الأمر قائم بشكل فعلي، ولكن يرى تقرير دوبرات ضرورة إلى ترسيخه وتعميقه)[١٣٢].

(١٣٢) المصدر نفسه، ص ٢٢٣.

الفصل السابع

المعلمـــون والسيطـــرة السياسيـــة

أولاً: أهم التطورات

منذ البدء عانى التعليم العربي في إسرائيل مشاكل جوهرية أبرزها مشكلة النقص في المعلمين المتخصصين. فمعظم النخب الفلسطينية المتعلمة التي كانت في عهد الانتداب، تضمنت معلمين أقاموا في المدن وقلة منهم بقوا في إسرائيل بعد النكبة في العام ١٩٤٨. وذكر تقرير بن أور أنه: «في يافا بقيت سيدة واحدة من أصل ١٢٥ معلماً في المدارس الحكومية السابقة؛ وفي الرملة واللدّ لم يبق سوى ثلاثة معلمين، فضلاً عن أن واحداً منهم قد تم توقيفه وترحيله لاحقاً.

أما في حيفا، فلم يبق سوى معلم واحد من أصل ٤٦ معلماً. . حقيقة تفرض نفسها في عدد من المناطق الأخرى»[١]. وعليه، لم يتمتع في أغلب الأحيان المعلمون العرب الذين تم تعيينهم في الفترة الأولى من قيام دولة إسرائيل بالمؤهلات المناسبة للتعليم، على عكس الذين علموا في المدارس الفلسطينية في مرحلة الانتداب[٢].

وفي العام ١٩٥٠/ ١٩٥١ بلغ عدد المعلمين والمعلمات في المدارس العربية بشكلٍ عام ٦٠١ ستمائة ومعلماً واحداً من بينهم ١٥٤ معلمةً أي (٢٥ بالمئة). وكان معظمهم غير مؤهل، حتى ان البعض منهم لم ينه المرحلة الابتدائية[٣]. فقامت وزارة التربية والتعليم، لمواجهة هذا النقص جزئياً، باستخدام معلمين يهود للتعليم في المدارس العربية، حيث شكلوا نسبة ١٣,٥ بالمئة من مجمل عدد المعلمين الذين يعلّمون في هذه المدارس في العام ١٩٥٠/ ١٩٥١. وكانوا في أغلبيتهم ثنائيي اللغة إذ ينحدرون من

(١) J. L. Benor, «Arab Education in Israel,» *Middle Eastern Affairs*, vol. 1, nos. 8-9 (August-September 1950), p. 226.

(٢) المصدر نفسه.

(٣) J. L. Benor, «The Arab Education in Israel,» *Hamizrach Hehadash*, vol. 3, no. 1 (9) (1951), p. 4 (Hebrew).

الدول العربية (العراق على وجه الخصوص) أو لأنهم تعلموا اللغة العربية في مرحلة الدراسة الثانوية[٤].

وعليه، بقي عدد المعلمين اليهود في المدارس العربية كبيراً نسبياً لغاية أوائل الستينيات. فقد بلغ عددهم في العام ١٩٦٣/ ١٩٦٤، ١١٩ معلماً، أي ٨ بالمئة من مجمل عدد المعلمين للسنة نفسها[٥].

كما أن توزيع المعلمين وفقاً للطوائف الدينية في بداية الخمسينيات، جرى على نحوٍ متفاوتٍ وغير متناسب مع ما يشكلونه من نسبة في مجموع عدد السكان. ففي الوقت الذي شكّل فيه المسيحيون آنذاك نسبة ١٥ بالمئة من السكان العرب، شكّل المعلمون المسيحيون ٤٤ بالمئة من مجمل العدد. ويتسع معدل عدم التفاوت عندما يتعلق الأمر بالجنس. فشكّلت المعلمات المسيحيات ثلثي مجمل عدد المعلمات. في حين لم يشكّل المعلمون المسلمون سوى ٣٨ بالمئة من مجمل العدد (علماً أنهم يشكلون نسبة ٧٥ بالمئة من عدد السكان العرب). أما الدروز فقد شكّلوا ٣,٥ بالمئة (علماً أنهم يشكلون ١٠ بالمئة من مجمل عدد السكان)[٦]. وبرز هذا التفاوت بين الطوائف الدينية العربية في عهدٍ سابقٍ، في أيام العثمانيين وزمن الانتداب (انظر الفصلين ١-٢).

وتواصل النقص في المعلمين المتخصصين لغاية أواخر السبعينيات. ففي العام ١٩٥٣، بلغ عدد المعلمين المؤهلين ٧٣ معلماً فقط من أصل ٧٨٠ معلماً عربياً، علماً أن أكثر من ٣٠٠ معلم لم يتخطوا عشرة أعوام من التعليم العام. وعليه، ٩ بالمئة فقط من المعلمين العربٍ هم متخصصون ومؤهلون مقابل ٣٨ بالمئة ممن لم يكملوا المرحلة الدراسية الثانوية. ويتفاقم الوضع بمجرد مقارنته مع التعليم اليهودي حيث بلغ عدد الذين لم يدرسوا أكثر من ١٠ سنوات ٧٣ معلماً وحسب من أصل ١٣,٠٠٠ معلمٍ يهودي[٧].

أما في المدارس العربية فوصل عدد المعلمين غير المؤهلين إلى ٨٧٩ معلماً أي (٦٥ بالمئة) من أصل ١,٣٤٠ معلماً مستخدماً في العام ١٩٦٠/ ١٩٦١. وفي العام ١٩٦٩/ ١٩٧٠ وصل هذا العدد إلى أكثر من النصف (الجدول رقم (٧ ـ ١)).

---

(٤) المصدر نفسه، ص ٢.

(٥) Fayez Sayegh, *Discrimination in Education Against the Arabs in Israel*, Facts and Figures Series; no. 3 (Beirut: Palestinian Research Center, 1966), p. 27.

(٦) Benor, Ibid., (1951), p. 2.

(٧) *Jerusalem Post*, 11/8/1954.

الجدول رقم (٧ ـ ١)
وضع المعلمين العرب العلمي على مرّ السنوات، ١٩٤٨ ـ ٢٠٠٠

العام الدراسي	المتخرجون الجامعيون		المؤهلون للتعليم		غير المؤهلين		المجموع	
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
١٩٤٨ ـ ١٩٤٩	–	–	–	–	–	–	١٨٦	١٠٠,٠
١٩٥١ ـ ١٩٥٢	–	–	١١٦	١٥,٠	٦٥٩	٨٥,٠	٧٧٥	١٠٠,٠
١٩٦٠ ـ ١٩٦١	٢٣	٢,٠	٤٣٨	٣٣,٠	٨٧٩	٦٥,٠	١,٣٤٠	١٠٠,٠
١٩٦٩ ـ ١٩٧٠	١٣٣	٤,٠	١,٣٠٥	٤٤,٠	١,٥٢٩	٥٢,٠	٢,٩٦٧	١٠٠,٠
١٩٨٠ ـ ١٩٨١	١,٥٤٣	٢٠,٠	٤,٢٨٢	٥٨,٠	١,٦٠٤	٢٢,٠	٧,٤٢٩	١٠٠,٠
١٩٨٥ ـ ١٩٨٦	٢,٣٣٣	٢٤,٠	٦,٢٥٨	٦٦,٠	٩٥٣	١٠,٠	٩,٥٤٤	١٠٠,٠
١٩٩٩ ـ ٢٠٠٠	٩,٥٨٣	٥١,٦	٧,٩٥٧	٤٢,٨٧	٨٦٦	٤,٦٧	١٨,٥٦١	١٠٠,٠

المصـــادر: *Statistical Abstract of Israel* ([Jerusalem]: Central Bureau of Statistics, 1953), p. 135; *Statistical Abstract of Israel* ([Jerusalem]: Central Bureau of Statistics, 1965), p. 579; *Statistical Abstract of Israel* ([Jerusalem]: Central Bureau of Statistics, 1972), p. 584; *Statistical Abstract of Israel* ([Jerusalem]: Central Bureau of Statistics, 2001), pp. 8-46, and *Statistics for the Years 1980/81 and 1985/86* (Jerusalem: Ministry of Education and Culture, 1988), pp. 31and 33-34.

شهد العقدان الأخيران تغيراً ملحوظاً في المستوى التعليمي للمعلمين العرب. ففي العام الدراسي ١٩٧٧/ ١٩٧٨، ولأول مرة منذ قيام دولة إسرائيل لم يبرز أي نقص في المعلمين العرب، بل أضحت المدارس العربية مكتفية وقادرةً على استيعاب العدد الهائل من العرب الذي يتخرجون من دور المعلمين والمعاهد الأكاديمية[٨]. أما التغيير المحوري فحصل في السبعينيات. إذ ارتفعت نسبة المعلمين الذين التحقوا بالتعليم الأكاديمي من ٤ بالمئة إلى ٢١ بالمئة وذلك خلال عشر سنوات (١٩٧٠-١٩٨٠). وعليه، انخفضت نسبة المعلمين غير المؤهلين من ٥٢ بالمئة إلى ٢٢ بالمئة. مما أدى إلى تحسن مستوى المعلمين التعليمي ولكن على وتيرة بطيئة خاصةً على الصعيد الأكاديمي. فتقليص الحصص الدراسية في المدارس العربية حال دون تمكن معظم المتخرجين الجامعيين العرب من الالتحاق بالنظام التعليمي العربي[٩].

(٨) **دافار**، ١١/ ٧/ ١٩٧٧.

(٩) Majid Al-Haj, «Arab University Graduates in Israel: Characteristics, Potential and Employment Situation,» in: M. Al-Haj, ed., *The Employment Distress of the Arab University Graduates in Israel* ([Haifa]: University of Haifa, Jewish-Arab Center, 1988), pp. 9-22 (Hebrew).

ولكن عندما يطرح موضوع المعلمين المؤهلين، يتبادر سريعاً إلى الأذهان التفاوت الحاصل بين المدارس الابتدائية والمراحل ما بعد الابتدائية سواء في المدارس العربية أم في المدارس اليهودية.

ففي المراحل ما بعد الابتدائية، يرتفع مستوى المعلمين التعليمي وخاصةً أن نسبة مهمة منهم قد حصلت على تعليمها الجامعي. إلى ذلك، تقلص التفاوت بشكل ملحوظ بين معلمي المدارس العربية ومعلمي المدارس اليهودية في المراحل ما بعد الابتدائية على الرغم من استمراره (لمصلحة المدارس اليهودية) وبشكل كبير في المدارس الابتدائية (انظر الجدول رقم (٧ ـ ٢)).

ولكن في العام ٢٠٠٠ ظهر بعض التغيير في المؤهلات التعليمية لمعلمي المرحلة الابتدائية. ففي القطاع اليهودي، بلغت نسبة المعلمين غير المؤهلين ٩,١ بالمئة، في حين سجلت هذه النسبة في القطاع العربي ٥,٥ بالمئة وحسب. ويعود هذا أيضاً إلى فرص العمل المحدودة مما يدفع بالمتخرجين العرب الجامعيين إلى اللجوء إلى القطاع التعليمي (انظر الفصل الثامن من هذا الكتاب).

الجدول رقم (٧ ـ ٢)

وضع المعلمين العرب واليهود في المدارس الابتدائية والمراحل ما بعد الابتدائية خلال السنوات التالية (١٩٨٠/ ١٩٨١، ١٩٨٥/ ١٩٨٦، ٢٠٠٠)

	العرب				المجموع	اليهود				المجموع
	العدد	التحصيل الأكاديمي (بالمئة)	المؤهلون (بالمئة)	غير المؤهلين (بالمئة)		العدد	التحصيل الأكاديمي (بالمئة)	المؤهلون (بالمئة)	غير المؤهلين (بالمئة)	
المرحلة الابتدائية										
١٩٨٠ ـ ١٩٨١	٥,٤٤٢	٩,٠	٦٣,٠	٢٨,٠	١٠٠,٠	٣٢,١٣٢	١٤,٠	٧٠,٠	١٦,٠	١٠٠,٠
١٩٨٥ ـ ١٩٨٦	٦,٣٣١	١٠,٠	٧٦,٠	١٤,٠	١٠٠,٠	٣٢,١٢٨	١٧,٠	٧٦,٠	٧,٠	١٠٠,٠
٢٠٠٠	١٠,٦٥٨	٣٨,٨	٥٥,٧	٥,٥	١٠٠,٠	٤٣,٨١٥	٥٧,٤	٣٣,٥	٩,١	١٠٠,٠
المراحل ما بعد الابتدائية										
١٩٨٠ ـ ١٩٨١	١,٩٨٧	٥٣,٠	٤٣,٠	٤,٠	١٠٠,٠	٢٢,٦٣٠	٥٨,٠	٣٩,٠	٣,٠	١٠٠,٠

يتبـــع

تابـــع

١٠٠,٠	٤,٠	٣٦,٠	٦٠,٠	٢٧,٧٠٨	١٠٠,٠	٤,٠	٤٣,٠	٥٣,٠	٣,٢١٣	١٩٨٥ ـ ١٩٨٦
١٠٠,٠	٢,١	٢٠,٦	٧٧,٣	٥٠,١٠٩	١٠٠,٠	١,٨	٢٤,٢	٧٤,٠	٧,٩٠٣	٢٠٠٠

المصـــدران: *Ministry of Education and Culture, Report on the Education System in Israel* (Jerusalem: The Ministry, 1988) (Hebrew), pp. 31 and 33-34, and *Statistical Abstract of Israel* ([Jerusalem]: Central Bureau of Statistics, 2002), p. 46.

١ ـ تدريب المعلمين

بدأ تدريب المعلمين من خلال دورات تدريبية قصيرة الأمد في بداية الخمسينيات. فقد أقامت وزارة التربية والتعليم أول دورة تدريبية مكثفة لتدريب المعلمين في العام ١٩٥٠. وكانت تعقد هذه الدورات في مدرسة ابتدائية في يافا (مدرسة حسن عرفة) التي تحولت في ما بعد إلى المركز الرئيس لإجراء الدورات التدريبية للمعلمين العرب(١٠).

وتمحورت الدورات القصيرة الأمد التي تتراوح ما بين ٣ و٦ أشهر حول توفير المؤهلات التعليمية الأساسية للمعلمين الذين سبق وتولوا مهامهم التعليمية. فأثار هذا النوع من الدورات الجدل وحفيظة الرأي العام العربي. ففي ١٥ حزيران/ يونيو من العام ١٩٥٦، بعث ناشطون عرب من حيفا برسالة إلى وزير التربية والتعليم يتذمرون فيها من الضرر الذي يترتب على المدارس العربية جراء هذه الدورات، وخاصةً زملاءهم أنه لم يتم تعيين معلمين آخرين ليحلوا مكان الذين يخضعون للتدريب مما يضطر زملاؤهم في المدرسة نفسها إلى التطوع للحلول مكانهم علماً أنهم ليسوا جميعاً على أهب الاستعداد لتقديم مثل هذه الخدمة(١١).

وفي العام ١٩٥٣، افتتحت وزارة التربية والتعليم الحلقات الدراسية التدريبية للمعلمين العرب في يافا. فخضع المشتركون لدورة مكثفة امتدت من ١٠ إلى ١٢ أسبوعاً تلقوا فيها العربية والموسيقى والأشغال الحرفية وغيرها. وتخرج من هذه

(١٠) **نير**، ١٨/٨/ ١٩٥٠.

(١١) محفوظات الدولة (١٣٥١/ ١٦١٦/ GL).

الحلقات الدراسية التدريبية حوالى ٤٠-٥٠ معلماً سنوياً ليلتحقوا فوراً بالمدارس العربية[١٢]. وجرت العادة أيضاً أن يتم اختيار المعلمين من متخرجي المدارس الثانوية والجامعات[١٣]. أما أول دورة طويلة الأمد فبدأت في العام ١٩٥٦ عندما تلقت ٤٠ امرأة ممن أكملن المرحلة الدراسية المتوسطة، برنامجاً تدريبياً لمدة سنتين[١٤].

ولكن لم يتمّ إجراء حلقات دراسية تدريبية دائمة ومنتظمة إلا في العام ١٩٥٨. وتضمنت هذه الحلقات حصصاً دراسية منفصلةً للرجال الذين أتموا المرحلة الثانوية وللنساء اللواتي أتممن جزءاً من المرحلة الثانوية، أي ١٠-١١ سنة في أغلب الأحيان، كلّ على حدة. وفي العام ١٩٦٤، انتقلت الحلقات الدراسية التدريبية إلى حيفا حيث تمركزت الكلية الرئيسة لتدريب المعلمين العرب في المرحلة المتوسطة[١٥]. إلى ذلك، خضع عدد كبير من المعلمين سنوياً إلى امتحانات خاصة للمعلمين غير الحائزين على الشهادة بغية تأهيلهم بالشكل الكافي، مع أن البعض منهم قد خضع لهذه الامتحانات من دون الالتحاق في الدورات في الإجازة الصيفية[١٦].

وأعيد تفعيل الحلقات التدريبية التي كانت تجرى في يافا في العام ١٩٧٢. وسرعان ما تم نقلها إلى مستوطنة هدار- عام اليهودية قرب نتانيا بغية تقديم الخدمات للسكان العرب في المثلث والنقب[١٧]. وفي العام ١٩٨٠ نقلت دار المعلمين العربية إلى منطقة المثلث مرة أخرى، ولكن إلى بيت ـ بيرل حيث تم وضعها كوحدة منفردة بجانب كلية إعداد المعلمين اليهود في بيت بيرل.

في الواقع، تعرضت مسألة إعداد المعلمين العرب إلى الانتقادات المستمرة سواء من ناحية الكم أم من ناحية الكيف. فنسبة التلاميذ العرب في كليات التدريب هي منخفضة مقارنةً مع نسبة التلاميذ اليهود. وكما يظهر الجدول رقم (٧ ـ ٣)، لم تتعد نسبة التلاميذ العرب، لغاية العام ١٩٩١، عشرة في المئة من مجموع التلاميذ. إلى

---

(١٢) *Jerusalem Post*, 11/8/1954.

(١٣) المصدر نفسه.

(١٤) **دافار**، ٤/ ٩/ ١٩٦٤.

(١٥) **لمرحاف**، ٥/ ٣/ ١٩٦٤.

(١٦) *Jerusalem Post*, 6/6/1958.

(١٧) Sami Khalil Mari, *Arab Education in Israel*, Contemporary Issues in the Middle East (Syracus, NY: Syracuse University Press, 1978).

ذلك انخفضت هذه النسبة في أواسط السبعينيات لتبلغ ٤,٥ بالمئة في العام ١٩٧٤ وذلك على الرغم من أن التلاميذ العرب يشكلون حوالى ٢٣ بالمئة من مجمل عدد التلاميذ في المدارس الابتدائية[١٨]. أما في العام ٢٠٠٢/ ٢٠٠٣ فقد ارتفعت نسبة التلاميذ العرب في كليات التدريب لتبلغ ١٠,٢ بالمئة. ويعود هذا الارتفاع إلى افتتاح كلية عربية جديدة لتدريب المعلمين في باقة الغربية. وفي العام ٢٠٠١، افتتحت كلية عربية رابعة لتدريب المعلمين في سخنين. فضلاً عن الأقسام الخاصة المتوافرة للمعلمين العرب في كليات تدريب المعلمين العبرية مثال كلية دايفيد يالين (القدس) وكلية كاي (Kay) (النقب).

الجدول رقم (٧ ـ ٣)

التلاميذ العرب واليهود في دور المعلمين خلال سنوات مختارة

السنة	التلاميذ العرب		التلاميذ اليهود		المجموع	
	العدد	بالمئة	العدد	بالمئة	العدد	بالمئة
١٩٤٩	–	–	٧١٣	١٠٠,٠	٧١٣	١٠٠,٠
١٩٥٧	٤٢	١,٦	٢,٦٠٠	٩٨,٤	٢,٦٤٢	١٠٠,٠
١٩٦٥	١١٨	٢,٣	٥,٠٤٨	٩٧,٧	٥,١٦٦	١٠٠,٠
١٩٧٤	٥٨٧	٦,٤	٨,٦٥٦	٩٣,٦	٩,٢٤٣	١٠٠,٠
١٩٩١	٦٦٤	٤,٥	١٤,٢٠٦	٩٥,٥	١٤,٨٧٠	١٠٠,٠
٢٠٠٢/٢٠٠٣	٣,٥٨١	١٠,٢	٣١,٣٧٢	٨٩,٨	٣٤,٩٥٣	١٠٠,٠

المصدر: من العام ١٩٤٩ إلى العام ١٩٧٤، انظر: Sami Mari and Nabih Dahir, *Facts and Trends in the Development of Arab Education in Israel* (Haifa: University of Haifa, Institute of Ressarch and Development of Arab Education, 1976), p. 76 (Hebrew).

في العام ١٩٩١، انظر: *Statistical Abstract of Israel* ([Jerusalem]: Central Bureau of Statistics, 1991), pp. 614-615, and *Statistical Abstract of Israel* (2003), p. 53.

أما ما يثير الجدل فعلياً فهو أن المدارس العربية لا تستوعب المتخرجين من دور المعلمين بالكامل على الرغم من ضآلة عددهم. فيشير تقرير مراقب الدولة أن المدارس العربية لا تستوعب ٢٥ بالمئة من أصل ٢٧٠ معلماً عربياً ممن يتخرجون

(١٨) Al-Haj, «Arab University Graduates in Israel: Characteristics, Potential and Employment Situation,» p. 88.

سنوياً من دور المعلمين[١٩]. فمنذ العام ١٩٨٤ وعلى الرغم من الحاجة الملحة إلى تزايد عدد المعلمين العرب لتخطي التفاوت مع المدارس العبرية، خضعت المدارس العربية لعملية تقليص في ملاك الحصص الدراسية.

وأدى النقص في المعلمين في الوسط العربي إلى ارتفاع معدل التلاميذ بالنسبة إلى كل معلم في المدارس العربية مقارنةً مع المدارس العبرية. ففي العام ١٩٩٠/١٩٩١ بلغ معدل التلميذ ـ المعلم في المدارس العربية ٣١,١ مقابل ٢٧,٩ للمدارس العبرية. وفي العام نفسه وصل معدل عدد التلاميذ لكل مدرسة إلى ٤٧٥ في المدارس العربية مقابل ٤١٢,١ في المدارس العبرية[٢٠]. من جهة أخرى، أفاد تقرير لوزارة التربية والتعليم بأن اتباع التعليم في المدارس العربية بالطرق نفسها المتبعة في الوسط اليهودي إنما يستلزم ٥,٠٠٠ وظيفة تعليمية إضافية[٢١].

أما على صعيد الانتقادات التي تتمحور حول نوعية التدريب الذي يتلقاه التلاميذ العرب في دور المعلمين، فقد أوصت لجنة بيليد بضرورة الارتقاء بمستوى دور المعلمين إلى المستوى الأكاديمي وبالارتقاء بشروط النجاح إلى مستوىً أعلى مما هو عليه[٢٢]. وتم في ما بعد العمل بهذه التوصيات تدريجياً. ففي العام ١٩٨٠، تم تمديد فترة التدريب من سنتين إلى ثلاث سنوات وأضحى الانتساب إلى الحلقات التدريبية يتطلب حيازة الشهادة الثانوية الإسرائيلية بجروت (Bagrut) أو ما يعادلها والخضوع إلى امتحان شفهي وخطي[٢٣]. إلى ذلك، بدأت دور المعلمين توجه المتدربين نحو اختصاصات محددة ووفقاً لحاجات المدارس العربية[٢٤].

---

(١٩) *State Comptroller's Report* (1992), p. 420.

(٢٠) *Statistical Abstract of Israel* ([Jerusalem]: Central Bureau of Statistics, 1991), p. 620.

(٢١) Ministry of Education and Culture and Committee of the Directors Generals for Educational Alternatives, *Report of the Committee for the Examination of the Arab Education* (Jerusalem: The Ministry, 1985), p. 23 (Hebrew).

(٢٢) Ministry of Education and Culture, *Report of the Arab Education Team* (Jerusalem: The Ministry, Planning Project of Education in the Eighties, 1975) (Hebrew).

(٢٣) Ministry of Education and Culture and Committee of the Directors Generals for Educational Alternatives, *Report of the Committee for the Examination of the Arab Education*, p. 24.

(٢٤) Anat Rosenberg, «The Development of Arab Education in Israel,» (Unpublished MA Thesis, Haifa, Department of Middle Eastern History, 1985), p. 123 (Hebrew).

في المقابل، بقيت طرق تدريب المعلمين ومضامينها نقطة الضعف الأساسية في معاهد إعداد المعلمين العرب. فعينت نقابة المعلمين لجنةً خاصة للنظر في برامج التدريب الخاصة بالمعلمين. وتضمن التقرير الذي قدمته إلى الأمين العام في شباط/ فبراير ١٩٨٨، انتقادات حول تدريب المعلمين في المدارس العربية واقتراحات لافتتاح كلية جديدة في الجليل بدلاً من تلك الموجودة في حيفا[٢٥]. وأشار التقرير أيضاً إلى النقص الكبير الحاصل على مستوى الوظائف التعليمية الشاغرة في المدارس العربية، مما يشكل عائقاً أساسياً يحول دون حسن سير عمل المعلمين العرب[٢٦].

ويظهر جلياً فشل الكليات العربية لإعداد المعلمين في تأمين الوسائل التعليمية المناسبة لمتخرجيهم من خلال الدراسة الشاملة التي أجريت في العام ١٩٩٣ حول عينة مكونة من ٨٧٢ معلماً ومعلمة يمثلون جميع المعلمين العرب في المراحل المختلفة[٢٧]. فتبين وفقاً لهذه الدراسة أن ٣٥ بالمئة من المعلمين العرب في إسرائيل قد تخرجوا من كليات عربية (أي معلمي المرحلة الابتدائية والمتوسطة).

وعلى الرغم من أن ٧٤ بالمئة من المعلمين قد أفادوا بأن التدريب وفّر لهم الوسائل التقنية في التعليم، أقرّ ٢٩ بالمئة منهم فقط بأن هذا التدريب وفّر لهم الوسائل التربوية للعمل مع الأهل، في ما أقرّ ٢٧ بالمئة منهم فقط بأن التدريب وفّر لهم الوسائل اللازمة لتنظيم النشاطات التعليمية غير الرسمية[٢٨].

ومن الجدير بالذكر أن الفشل الأساسي لكليات إعداد المعلمين يكمن في عدم إعطاء وسائل تربوية بديلة تعتمد على التفكير الإبداعي والتفكير الناقد. ففي معظم الأحيان تشكل فترة التدريب في دار المعلمين امتداداً للدراسة الثانوية التي تعتمد هي الأخرى طريقة الإيداع والتلقين وليس طريقة تعتمد العمل المستقل وتطوير التفكير العلمي.

---

(٢٥) Federation of Teachers in Israel, Report of the Committee for the Investigation of Teachers' Training in Teachers' Seminars and Colleges (Tel Aviv: Department of Teachers Training in the Federation of Teachers in Israel, 1988), p. 15 (Hebrew).

(٢٦) المصدر نفسه، ص ١٤.

(٢٧) Majid Al-Haj, *The Status of Arab Teachers in Israel* (Haifa: University of Haifa, 1995) (Hebrew).

(٢٨) المصدر نفسه، ص ١٧.

في أواسط التسعينيات، وضع مجلس التعليم العالي في إسرائيل خطة لإرساء «إطار أكاديمي» لكليات تدريب المعلمين. وعلى أساس هذه الخطة، تم تمديد فترة تدريب المعلمين إلى أربع سنوات يحصل المتخرجون في نهايتها على إجازة في التربية (B.Ed). وعليه، حصلت دار المعلمين العرب في حيفا على الإجازة الأكاديمية في العام ١٩٩٦ وتحول اسمها بموجب ذلك إلى «الكلية العربية للتربية في إسرائيل». أما قسم الشؤون العربية في بيت بيرل فحصل على الإجازة الأكاديمية في العام ١٩٩٧ وكلية القاسمي في باقة الغربية في العام ٢٠٠١، وكلية سخنين في العام ٢٠٠٤. ومما لا شك فيه أن هذه الخطوة ساهمت في تحسين نوعية تدريب المعلمين (أقله وفقاً للمعايير الرسمية).

ولكن لم تعكس أية دراسة تقييمية حتى الآن مدى فعالية هذه الخطوة الرسمية في إحداث تغيير جذري على صعيد أداء المتخرجين التعليمي بما في ذلك تأمين الطرق التربوية الضرورية التي توجههم نحو التفكير التحليلي النقدي والابتكار.

٢ ـ النساء في جهاز التعليم

ترتفع في معظم البلدان، نسبة المعلمات بشكل متسارع حتى إنهن بتن يشغلن معظم المناصب التعليمية. وعملية «تأنيث» مهنة التعليم هي عملية شائعة سواء في البلدان المتقدمة أم في المجتمعات النامية. ولكن لا يزال الاختلاف بين الغرب ومجتمعات العالم الثالث قائماً من حيث أهمية التغيير وإيقاعه. فعلى مستوى الفئة الأولى، بدت هذه العملية واضحة تماماً في المدارس الابتدائية ومدارس المراحل ما بعد الابتدائية، حيث كانت الأغلبية العظمى التي تتولى زمام أمور التعليم من العنصر النسائي. أما على مستوى الفئة الثانية، فتتم هذه العملية على وتيرة بطيئة ولا تزال النساء يحتللن المراكز المتدنية في السلم الإداري[٢٩].

وعليه، لا بد من اعتبار السكان العرب في إسرائيل من المجتمعات النامية. فعملية تأنيث مهنة التعليم في المدارس العربية بدت واضحة في المدارس الابتدائية، حيث ارتفعت نسبة المعلمات من ٣٢ بالمئة في أواخر الخمسينيات إلى ٥٠ بالمئة في العام ١٩٩٠/ ١٩٩١ وإلى ٦٤,٥ بالمئة في العام ٢٠٠٠. وتوالت هذه

(٢٩) Mari, *Arab Education in Israel*, p. 40, and Majid Al-Haj, *Education, Empowerment and Control: The Case of the Arabs in Israel*, SUNY Series in Israeli Studies (Albany: State University of New York Press, 1995).

الخطوة في المدارس المتوسطة والثانوية إلى حدٍ ما لكن لا تزال نسبة النساء أقل من ٥٠ بالمئة في هاتين المرحلتين. أما في المدارس اليهودية فتشكل النساء الأغلبية العظمى في مراحل التعليم كافة علماً أن نسبتهن أقل في المراحل المتقدمة (الجدول رقم (٧ ـ ٤)).

الجدول رقم (٧ ـ ٤)
نسبة النساء في نظام التعليم في المدارس العربية والمدارس العبرية بحسب المراحل التعليمية والسنوات (١٩٤٨ ـ ٢٠٠٠)

السنة	المدارس العربية			المدارس العبرية		
	المرحلة الابتدائية	المرحلة المتوسطة	المرحلة الثانوية	المرحلة الابتدائية	المرحلة المتوسطة	المرحلة الثانوية
١٩٤٨/١٩٤٩	–	–	–	٥٦,٠	–	٣١,٠
١٩٥٩/١٩٦٠	٣٢,٠	–	٣,٠	٦١,٠	–	٣٠,٠
١٩٦٩/١٩٧٠	٣١,٠	١٢,٠	١٢,٠	٧٣,٠	٦٣,٠	٤٦,٠
١٩٧٩/١٩٨٠	٤٦,٠	٢٩,٠	١٦,٠	٨٤,٠	٦٨,٠	٥٧,٠
١٩٩٠/١٩٩١	٥٠,٠	٣٢,٣	٢٥,٩	٨٩,٥	٧٥,٩	٦٢,٠
١٩٩٩/٢٠٠٠	٦٤,٥	٤٢,٨	٣٦,٤	٩١,١	٨٢,٥	٦٨,٧

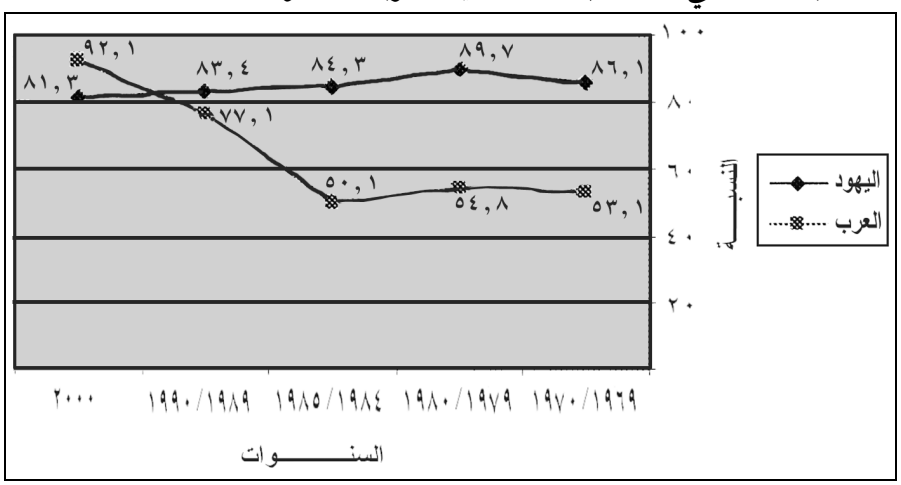
المصـــدر: *Statistical Abstract of Israel* ([Jerusalem]: Central Bureau of Statistics, 1986), p. 573; *Statistical Abstract of Israel* (1991), p. 612, and *Statistical Abstract of Israel* (2003), pp. 8-45.

ومرد ذلك إنما يعود إلى التمييز الواقع ضد المرأة في المجالات المختلفة بما في ذلك مجال التعليم. إلا أن فرص الحراك المحدودة للفلسطينيين في إسرائيل، نظراً إلى العلاقة المتينة بين الانتماء القومي والنظام الطبقي، قد عززت روح التنافس بين الرجال والنساء على صعيد المهن التعليمية. إلى ذلك، يبقى الرجال، نظراً للشرعية الاجتماعية والأفضلية التعليمية التي يتمتعون بها، الأوفر حظاً لشغل أعلى المراكز في المدارس العربية خاصة في ما يتعلق بالوظائف الإدارية[٣٠]. في جميع الأحوال، تنعكس عملية التأنيث الحاصلة في النظام التعليمي في إسرائيل من خلال نسبة التمثيل الأنثوي في كليات تدريب المعلمين (الشكل رقم (٧ ـ ١)).

(٣٠) Al-Haj, *The Status of Arab Teachers in Israel*.

الشكل رقم (٧ ـ ١)

نسبة النساء في كليات إعداد المعلمين العربية واليهودية، ١٩٧٠-٢٠٠٠



المصـــدر: *Statistical Abstract of Israel* ([Jerusalem]: Central Bureau of Statistics, 1990), p. 637, and *Statistical Abstract of Israel* ([Jerusalem]: Central Bureau of Statistics, 2000), p. 70.

على ما يبدو أنه في الوقت الذي لحظت فيه نسبة النساء في كليات المعلمين اليهودية انخفاضاً بسيطاً، شهدت نسبة النساء ارتفاعاً ملحوظاً في الكليات العربية. ففي العام ١٩٨٩-١٩٩٠ بلغت نسبة النساء في كليات المعلمين لدى العرب ٧٧,١ بالمئة مقابل ٨٣,٤ بالمئة لدى اليهود. وفي العام ٢٠٠٠، ارتفعت هذه النسبة عند العرب لتبلغ ٩٢,١ بالمئة مقابل ٨١,٣ بالمئة لليهود. ولكن في مجمل الأحوال، يجتمع كل من العرب واليهود في نقطة التقاء واحدة على صعيد عملية تأنيث مهنة التعليم.

ثانياً: وضع المعلمين الاجتماعي وظروفهم المهنية

يواجه المعلمون العرب منذ قيام الدولة الإسرائيلية وضعاً مهنياً واجتماعياً صعباً. فهم لا يعملون في ظروف صعبة وحسب، بل لعدة سنوات لم يكونوا متساوين في حقوقهم المهنية مع نظرائهم اليهود. فخلال سنوات الخمسينيات الأولى على الرغم من أن معدل التلميذ ـ المعلم في المدارس العربية كان ضعف هذا المعدل في المدارس العبرية، لم يتعد راتب المعلم العربي نصف الراتب الذي يتلقاه المعلم اليهودي[٣١].

(٣١) Aharon Cohen, «Problems of Education for Arab Children in Israel,» *Megamot*, vol. 2, no. 2 (January 1951), p. 132 (Hebrew).

وبعد سلسلةٍ من المفاوضات غير المثمرة مع وزارة التربية والتعليم، قرر ممثلو المعلمين العرب أن يقوموا بإضراب من أجل «المساواة وتحسين ظروفهم المهنية»[٣٢]. ولكن لم تتم ترجمة هذا القرار على أرض الواقع، إذ تطلب موافقة اللجنة المركزية في نقابة المعلمين القطرية التي كانت تضم عضوين عربيين فقط من أصل ثمانية أعضاء[٣٣]. إلا أن وزارة التربية والتعليم لم تقرر أن تساوي بين رواتب المعلمين العرب ونظرائهم اليهود إلا في العام ١٩٥٢.

ومما زاد من ضائقة المعلمين العرب في تلك الفترة التوقعات المتناقضة منهم. فهم من جهة مطالبون بالخضوع للسيطرة المحكمة لجهاز الحكم العسكري، ومجبرون على البقاء بمعزل عن أي نشاط أو انخراط سياسي وإلا تعرضوا للطرد[٣٤]. ومن جهةٍ أخرى، يعلق مجتمعهم العربي عليهم آمالاً كبيرة لتمثيل دور نموذجي وقيادي فعال في المجتمع، بما أنهم النخبة المثقفة القليلة التي بقيت من المجتمع الفلسطيني بعد النكبة[٣٥].

إزاء هذه الضغوط، استحال أن يتحول المعلم إلى قائدٍ تربوي. وقد وضح أحد المعلمين العرب هذه الضائقة قائلاً:

لا يتمتع المعلم العربي بالحماية النفسية التي تسمح له بأداء مهمته كقائدٍ ومربٍّ على حدّ سواء. فمن المعهود أن يعين المعلمون العرب في القرى العربية وفقاً للمحسوبية وتوصية الحكام العسكريين أو الأشخاص التابعين لهم، وليس بحسب كفاءتهم الشخصية. فيلقي هاجس فصل المعلمين من الخدمة بظلاله على المعلمين العرب باستمرار ويلاحقهم لدرجة لا يجسرون فيها على التعبير عن آرائهم السياسية بوعيٍ وضمير خوفاً من فقدان مهنتهم[٣٦].

وشكلت ظروف المعلمين العرب المهنية العامل الأساس الذي حال دون عملهم كمربيين. فمنذ البداية اتبعت وزارة التربية والتعليم كغيرها من السلطات سياسةً حذرةً في تعيين المعلمين العرب وطردهم. فخضع المعلمون للمراقبة عن كثب بغية قمع أي عمل تعتبره السلطات الإسرائيلية عملاً تخريبياً. كما أن النظم السابقة

---

(٣٢) **الاتحاد**، ٢٦/ ١/ ١٩٥٢.

(٣٣) **الاتحاد**، ٥/ ٢/ ١٩٥٢.

(٣٤) Cohen, «Problems of Education for Arab Children in Israel,» p. 132, and Sabri Jiryis, *The Arabs in Israel*, translated from the Arabic by Inea Bushnaq (New York: Monthly Review Press, 1976)

(٣٥) Mari, *Arab Education in Israel*.

(٣٦) **عل همشمار**، ٣١/ ٥/ ١٩٦٠.

سمحت بصرف المعلمين الذين يعملون بصورة مؤقتة والمعلمين الذين يعملون بصورة ثابتة. وعليه، افتقر المعلم إلى الضمانة المهنية وبقي مهدداً بالبطالة على الدوام.

ثالثاً: المعلمون والسيطرة السياسية

في رسالة (صنفت سرية) بعثها إلى رئيس الوزراء ووزير التربية والتعليم ووزير الخارجية، طالب مستشار رئيس الوزراء للشؤون العربية، فالمون، بوضع تشريع خاص يسمح بطرد المعلمين العرب الذين يشتبه بهم «كمتورطين بالتحريض ضدّ إسرائيل». واعتبر أن حوالى عشرة بالمئة منهم (في العام ١٩٥٢) ينتمون إلى هذه الفئة نظراً إلى ميولهم الشيوعية ـ القومية[٣٧].

وبالرد على اقتراح فالمون، كتب وزير العدل ما مفاده أنه لا ضرورة لوضع أي تشريع خاص بغية طرد المعلمين العرب المتورطين في النشاط السياسي بما أن هذا الفعل مباح بموجب القوانين الموجودة وخاصةً ما تنص عليه المادة رقم ٨(٣) المتعلقة بنظام التعليم وهو التالي:

يمكن لمدير عام وزارة التربية والتعليم أن يطلب صرف معلم معين من مدرسة رسمية، مدرسة مدعومة أم غير مدعومة، في حال أدين بفعل إجرامي يترتب عليه عيب ما، أو في حال خلصت وزارة التربية والتعليم بموجب تحقيق قضائي يجريه قاض مفوض خصيصاً لهذه المهمة، إلى أن المعلم يحرض التلاميذ ولا يتبع القانون والأخلاقيات العامة في مهنته التعليمية، أو يدعو إلى الإساءة في أي شكل من الأشكال.

جرت العادة أن تهدد وزارة التربية والتعليم المعلمين العرب باتباعها سياسة الصرف هذه. ففي نهاية كل عام دراسي كان عدد من المعلمين، وأغلبيتهم من الناشطين، يتلقى رسائل من وزارة التربية والتعليم تعلمهم بأن توظيفهم في العام المقبل ليس مضموناً. وفي العام ١٩٥٣، تلقى حوالى نصف المعلمين العرب مثل هذه الرسائل[٣٨]. كما اعتاد بعض المسؤولين على دسّ شائعاتٍ تفيد بأن المعلمين المتورطين «بالأفعال التحريضية» ضد سياسة الحكومة سيصرفون من الخدمة[٣٩].

تشكل هذه السيطرة المحكمة على المعلمين العرب أهميةً مضاعفة بالنسبة إلى

---

(٣٧) محفوظات الدولة، ٢٥/ ٢٤٠٢/ وزارة الخارجية.

(٣٨) **الإتحاد**، ٢٦/ ٦/ ١٩٥٣.

(٣٩) المصدر نفسه.

السلطات الإسرائيلية. فمن خلال هذه السيطرة على سلوك المعلمين، تتمكن هذه الأخيرة من ضمان تنفيذ مخططاتها الرسمية وأهدافها وبالتالي المحافظة على استقرار وثبات النظام التعليمي. كما أن التزام المعلمين بالسياسة الرسمية يعني شراء سكوت النخبة العربية بثمنٍ بخس، حيث تجد هذه النخبة نفسها في معظم الأحيان معتمدة اعتماداً تاماً على الوظائف الإدارية والوظائف الرسمية الأخرى التي تقع تحت سيطرة السلطة(٤٠).

وأثرت سياسة الصرف من الخدمة التي اعتمدتها وزارة التربية والتعليم، تأثيراً فعالاً نظراً لوضع السكان العرب الاقتصادي المتردي بسبب غياب الركائز الاقتصادية في البلدات العربية واعتماد المثقفين العرب التام على سلطات الدولة (انظر قضية استخدام الأكاديميين العرب في الفصل الثامن).

وتنعكس هذه النقطة جلياً في رسالة بعثها أحد المديرين العرب الذي صرف من عمله إلى وزير التربية والتعليم (٢٥ آب/ أغسطس ١٩٥٢) يحثه فيها على إعادته إلى وظيفته. جاء في الرسالة:

اعتمد في عيشي بشكل كلي على مهنة التعليم: لا يوجد لدي مورد رزق آخر ولا أملك أراضي ولا ملكية خاصة؛ رأسمالي الوحيد هو وظيفتي. أَمِنَ المنطقي إذاً أن يقوم رجل مثلي بأي فعلٍ منافٍ للقوانين الموضوعة؟ خاصةً وأنني كنت مديرا في. . . لثلاثة أعوام وأعي جيداً ما هو مباح وما هو محظور!

«تزوجت من مدة وجيزة وأنا مسؤول عن عائلتي. أمن الممكن أن أسيء استعمال منصبي، مورد رزقي الوحيد؟ أقسم بأنني بريء من كل التهم الموجهة إليّ والتي تبعد بعد الأرض والسماء عن شخصي. وعليه، أطلب إعادة النظر في قضيتي وإني لشاكر إذا ما رأفتم بحالي(٤١)».

في معظم الأحيان كانت وزارة التربية والتعليم تقوم بصرف العديد من المعلمين الذين يعملون بصفة ثابتة، وذلك من غير أن يظهروا أية علامات لرفض السياسة الرسمية المتبعة. ففي العام ١٩٥٧ على سبيل المثال، صرف شحادة حبيب شحادة من وظيفته بعد خمس سنوات من الخدمة في جهاز التعليم. وقد ادعى مدير القسم العربي في وزارة التربية والتعليم عدم أهلية هذا المعلم. ولكن هذا الأخير رفض هذه الحجة

(٤٠) Ian Lustick, *Arabs in the Jewish State: Israel's Control of a National Minority*, Modern Middle East Series; no. 6 (Austin, TX: University of Texas Press, 1980), p. 200.

(٤١) محفوظات الدولة (GL /١٦٣١ /٣٨٢٢).

وحصل على إفادة من اللجنة المحلية للتعليم تشهد بأنه معلم كفء. وأبدى المعلم استغرابه للقرار الذي آلت إليه الوزارة بعد خمس سنوات من الخدمة وبعد حصوله على التثبيت. وأكد أن السبب الحقيقي وراء صرفه من الخدمة هو توقيعه للائحة المعلمين الديمقراطيين التابعة للحزب الشيوعي آنذاك(٤٢).

وبذلت وزارة التربية والتعليم كل جهد ممكن لتمنع ظهور أي قيادة حقيقية بين المعلمين العرب. وبعد حرب العام ١٩٥٦ أنذرت السلطات الإسرائيلية بارتفاع نسبة الوعي الوطني في المدارس العربية. وعليه، أجرت الوزارة تحقيقاً مكثفاً بغية معرفة المعلمين العرب الذين يقومون بأفعال قيادية ويتبعون الحزب الشيوعي والتيار الوطني الناصري(٤٣).

وفي ٥ أيار/مايو من العام ١٩٥٨، عينت كل من وزارة التربية والتعليم والاتحاد العام للمعلمين لجنة مشتركة بغية مناقشة الشكاوى المقدمة ضد ثلاثة من أبرز القادة في صفوف المعلمين العرب وهم: نمر مرقص والياس دلّة وعيسى لوباني.

فأوصت اللجنة التي لم تضم أي ممثل عربي بصرف المعلمين الثلاثة من الخدمة. وهم لم ينكروا في الشهادة التي أدلوا بها أمام اللجنة التهم الموجهة إليهم، بل أشادوا بصحة انتقاداتهم لوزارة التربية والتعليم وصحة ما تعكسه من وضع العرب المتردي في جهاز التعليم في إسرائيل. وأضاف نمر مرقص أنه علم بتشكيل هذه اللجنة مسبقاً من أجل صرفه من الخدمة، وأن التحقيق لم يكن سوى «إجراء ظاهري». فصرف الثلاثة على التوالي.

من جهة أخرى، يبين تحليل المقالات التي كتبها هؤلاء الثلاثة أنها خلت من أي تحريض ضد دولة إسرائيل. بل تناولت انتقادات حول الظروف الصعبة للمدارس العربية والسياسة الرسمية التي وصفوها «بسياسة التجهيل»، وعملية تعيين المعلمين وصرفهم من الخدمة والمنهاج الذي يشرف عليه قسم الشؤون العربية في وزارة التربية والتعليم. وسنقوم في ما يلي بعرض بعض الأقوال التي وردت في هذه المقالات. في حزيران/يونيو من العام ١٩٥٦، نشرت مجلة للمعلمين الديمقراطيين مقالاً حول رحيل عدد من التلاميذ العرب في المرحلة الثانوية من البلاد ورد فيه ما يلي:

ترك عدد من تلاميذ المدارس الثانوية والمدارس المهنية العربية بلدهم وعائلاتهم جراء الإحباط والقلق الذي يراودهم بشأن مستقبلهم. وغذت السلطات

(٤٢) **الاتحاد**، ١٨/٦/١٩٥٧.

(٤٣) محفوظات الدولة (٣٨٢٢/١٦٣١/GL).

(الإسرائيلية) بذور اليأس من المستقبل، من خلال السياسة الرسمية التي اتبعتها، والاضطهاد القومي والعنصري الذي اعتمدته تجاه الأقلية العربية. وعززت وزارة التربية والتعليم هذا الإحساس من خلال سياسة تجهيل العرب التي أسفرت عن أحد أكثر العواقب سوءاً وهي نتائج امتحانات البجروت (الشهادة الثانوية الإسرائيلية) للسنة الماضية (حيث نجح أربعة تلاميذ فقط من أصل ٢٠٤ تلاميذ عرب في هذه الامتحانات)[٤٤].

ونشر في أيلول/ سبتمبر من العام ١٩٥٦، مقال آخر بعنوان: «من أجل تنمية التآخي والاحترام الوطني ومحبة الوطن» جاء فيه:

يحظر على العرب لفظ عبارة «موطني». كما حظر قسم التعليم العربي على المدارس العربية تعليم القصائد أو الأجزاء الأدبية التي تتناول حب الوطن وروعته... واعتاد قسم التعليم العربي صرف المعلمين من الخدمة من دون أي تردد بحجة أنهم لا يصلحون لذلك. في حين لا يتعرض آخرون لمثل هذا الوضع على الرغم من أنهم لا يؤدون واجباتهم، ولا يصلحون لا كمعلمين ولا كمربيين. فميزت السلطات هذه الفئة من المعلمين وزودتها بمسدسات وسمحت لها بحملها في شوارع البلدات. هذه هي الفئة التي اختارها قسم التعليم لتعليم أبنائنا.

وفي المدارس الثانوية، وخاصةً في الصفوف المتقدمة، بدأ الحكم العسكري بالتعاون مع عملائه باستخدام التلاميذ كجواسيس له. هؤلاء الجواسيس عمدوا إلى تهديد التلاميذ الذين يتمتعون بأفكار تقدمية، مع العلم أنه لا يتم قبولهم في الوظائف التعليمية بعد تخرجهم. كما أتى قسم التعليم العربي على قتل حس الكرامة الوطنية والنضال. وخير دليل على ذلك هو القرار الذي قضى بحذف عددٍ من صفحات كتاب **تاريخ الحقبة المعاصرة** الذي أشرف عليه رفيق التميمي وذلك لأن هذه الصفحات تضمنت مواد تتعلق بالنضال العربي ضد الإمبريالية، وأخرى تدور حول لينين والاشتراكية.

أما المسألة التي استرعت انتباه المعلمين العرب والرأي العام فهي مسألة صرف إبراهيم بولس من الخدمة في العام ١٩٥٧ لأنه انتقد في مقالٍ مفتشه وسياسة قسم التعليم العربي. فاجتاحت موجة احتجاجات عارمة السكان العرب إزاء قرار صرف المعلمين العرب من الخدمة. ففي قرية البعنة شكلت لجنة الأهالي عريضة وقعها عدد كبير من التلاميذ والأهالي وقادة المجتمع، وبعثتها إلى وزارة التربية والتعليم احتجاجاً

(٤٤) محفوظات الدولة (٣٨٢٢/ ١٦٣١/ GL).

على صرف إبراهيم بولس من الخدمة. كما جاء في عريضة أخرى بعثت إلى لجنة التعليم التابعة للكنيست ما يلي:

نحن نؤمن بأن صرف هذا المعلم (أي بولس) من الخدمة هو عمل مشين. فهذا المعلم مواطن محلي ونحن نعرفه كشخص يتمتع بالأخلاق الحميدة. لقد أمضى ست سنوات في التعليم ونصفها في التعليم في المدارس المحلية. كما أنه أثبت كفاءةً في العمل وأبدى حماسةً لصالح التلاميذ(٤٥).

وما يثير الدهشة فعلاً هو اعتبار العرب في بعض الأحيان مخربين ليس فقط في حال انخراطهم في الأعمال التحريضية ضد إسرائيل، بل إذا ما اختاروا البقاء على الحياد وعدم إبداء تماثل واضح مع الدولة. ففي ٢٥ كانون الأول/ ديسمبر ١٩٥٦، عين كل من وزير التربية والتعليم «زلمان أران» ووزير العدل «بنحاس روزن» «لجنة قضائية» للتحقيق «في الأعمال التخريبية المشتبه بها» في ما يخص مدير مدرسة كفر ـ ياسيف الثانوية «مطانس مطانس» وأحد المعلمين فيها وهو «سليم إدلبي». وساد الاشتباه آنذاك بأن كلاً منهما قد حرَّض التلاميذ ضد دولة إسرائيل وتماثل مع مصر وقائدها «جمال عبد الناصر»، ولم يعمل على الحؤول دون انتشار المناخ المعادي لإسرائيل ولم يبث روح الولاء والتعاطي الإيجابي تجاهها(٤٦).

ازدادت حدة هذه الاتهامات في ضوء الحرب على مصر في العام ١٩٥٦. فبعد يوم واحد على غزو القوات الإسرائيلية الحدود المصرية، احتدم الوضع بين التلاميذ الدروز والمسلمين في الصف الحادي عشر والثاني عشر في مدرسة كفر ـ ياسيف. فالفريق الأول أيّد إسرائيل على عكس الفريق الثاني. في حين بقي التلاميذ المسيحيون على الحياد في مرحلة أولى ليعود البعض منهم وينضم إلى التلاميذ المسلمين. فقام القاضي بإجراء تحقيق واسع النطاق استجوب من خلاله حوالى ثلاثة وسبعين شاهداً من التلاميذ والمعلمين وممثلي المجتمع المحلي ووزارة التربية والتعليم. وعليه، خلص في تقريره المطول إلى استنتاج محدد يظهر أن المعلمين المشتبه بهما غير مذنبين، فتمت إعادتهما إلى الخدمة في المدرسة نفسها. كما أشار القاضي في هذا التقرير إلى أن الناظر تحدث إلى التلاميذ وشرح لهم «المسألة الحساسة» ووزع عليهم بعد ذلك نشرة طالبهم فيها بعدم «تناول موضوع السياسة». ولكن المسألة الأخيرة لم تلقَ استحسان ممثلة وزارة التربية والتعليم، التي شددت على ضرورة أن يتخذ الناظر موقفاً واضحاً من التعليم المدني والولاء لإسرائيل وليس أن يمنع التلاميذ وحسب من مناقشة المواضيع السياسية.

---

(٤٥) **الاتحاد**، ١١/ ٦/ ١٩٥٧.

(٤٦) محفوظات الدولة (145/1292/GL).

رابعاً: الحكم العسكري

مثلّ الحكم العسكري (١٩٤٩-١٩٦٦) دوراً مهماً في تنفيذ سياسة السيطرة السياسية على المعلمين العرب. فقد أمن هذا الجهاز مراقبة المعلمين العرب عن كثب داخل المدارس وخارجها. فعلى سبيل المثال، نظمت وزارة التربية والتعليم في الناصرة في آب/ أغسطس من العام ١٩٥٠ دورة تدريبية شارك فيها حوالى ٣٠٠ معلم. وخلال هذه الدورة تلقى المعلمون العرب تعليمات دقيقة حول الأماكن المحظّور زيارتها والمطاعم المسموح لهم الذهاب إليها وحول كيفية قضاء أوقات فراغهم. كما منعوا من زيارة مكتب الحزب الشيوعي(٤٧).

وخلال الحكم العسكري كان العرب الذين لا يتجاوبون مع السياسة الرسمية ولا يتعاونون مع سلطات الحكومة يدرجون على اللائحة السوداء. وعليه، عمل المثقفون العرب الباحثون عن وظيفة أقصى ما بوسعهم لتفادي هذه اللائحة(٤٨).

إلى ذلك، قام جهاز الحكم العسكري باستعمال أساليب غير مباشرة للتعاطي مع المعلمين العرب الذين يعتبرهم «مخربين». وتمثل أحد هذه الأساليب بالتحكم بالتصاريح المتوجب على كل معلم الحصول عليها للسماح له بالبقاء في المنطقة التي يعلّم فيها في حال لم يكن مقيماً فيها. وقد شهدت الناصرة حالة نموذجية لذلك. ففي العام ١٩٥٧، ألغى الحاكم العسكري تصريح إلياس معمّر ما اضطره إلى ترك وظيفته إذ صعب عليه التنقل إلى المدرسة كل يوم. أدى هذا الإجراء إلى احتجاج واسع في صفوف الأهالي والتلاميذ بما أن معمّر معروف كمعلم كفوء، وهو من بين الأوائل الذين تخرجوا من الجامعة العبرية في القدس آنذاك(٤٩). ولكن يقال إن الحاكم العسكري قرر إلغاء التصريح لأن معمّر شارك في احتجاجٍ استنكاراً لمجزرة كفر ـ قاسم(٥٠).

ولم يقتصر تدخل جهاز الحكم العسكري على المعلمين والمفتشين. بل تعدى ذلك ليشمل التلاميذ وخاصة القادة منهم. ففي معظم الأحوال تعرض التلاميذ العرب القياديون إلى الفصل من المدرسة لأسباب سياسية(٥١). وإحدى الحالات المعهودة التي حصلت في مدرسة الناصرة الرسمية كانت حالة إبعاد خمسة تلاميذ في العام ١٩٥٥.

---

(٤٧) **الاتحاد**، ٢٠/ ٨/ ١٩٥٠.

(٤٨) Lustick, *Arabs in the Jewish State: Israel's Control of a National Minority*, p. 193.

(٤٩) **الاتحاد**، ١/ ١١/ ١٩٥٧.

(٥٠) **الاتحاد**، ٨/ ١١/ ١٩٥٧

(٥١) **هآرتس**، ١٠/ ٤/ ١٩٥٥.

فقد فصلتهم إدارة المدرسة متهمةً إياهم بالقيام بنشاط ضد «أمن الدولة»[٥٢]. ولكنهم أعيدوا إلى المدرسة في ما بعد بموجب قرار بلدية الناصرة التي تولت آنذاك زمام المسؤولية الإدارية في المدرسة. في حين اتخذ الرأي العام العربي موقفاً مغايراً من هذه القضية. إذ تبين أن الحكم العسكري قد وضع خمسة تلاميذ من الصف الثاني عشر في ثانوية الناصرة في «الخدمة السرية». وعندما حاول هؤلاء الخمسة «الجواسيس» إشراك تلاميذ آخرين من صفهم في الأمر، خضعوا لمضايقة التلاميذ القوميين الذين فصلوا من المدرسة.

وشهدت مدرسة كفر ـ ياسيف الثانوية حالة مشابهة عندما فصل ثلاثة تلاميذ من المدرسة لأنهم شاركوا في إضراب بمناسبة مرور الذكرى الأولى على مجزرة كفر ـ قاسم. وحين احتج الأهالي على قرار الناظر، قال هذا الأخير إنه لم يطبق سوى التعليمات الصادرة عن وزارة التربية والتعليم[٥٣].

خامساً: المعلمون اليهود

لطالما اعتبرت السلطات الإسرائيلية أن السيطرة على المدارس العربية وفرض مناخ عام يسوده الهدوء، إنما هو عامل مهم للسيطرة الأشمل على المجتمع العربي وتعزيز مكانة المواطنة الإسرائيلية بالنسبة إلى السكان العرب[٥٤].

فقررت وزارة التربية والتعليم، لتحقيق هذا الغرض، استخدام المعلمين اليهود في المدارس العربية منذ البداية. وذلك ليمثلوا دوراً محدداً لهم بموجب رسالة بعثها المشرف المكلف بشؤون التعليم العربي (ي. بلوم) في ٢٥ أيار/ مايو ١٩٤٩، وجاء فيها:

على المعلمين اليهود أن يعلموا اللغة العبرية بدءاً من الصف الرابع، ويساهموا في شؤون المدارس الإدارية ويهتموا بالشؤون التنفيذية وخاصةً العلاقات مع السلطات الرسمية. ويترتب عليهم أيضاً أن يقدموا المحاضرات للمعلمين العرب ويتعاملوا مع الشباب وينشروا اللغة العبرية والثقافة العبرية بين الكبار خارج نطاق المدرسة، إلى جانب البقاء على اطلاع بكافة المستجدات التي تحصل في المدرسة[٥٥].

من جهة أخرى، صرح مسؤولون من وزارة التربية والتعليم، في أكثر من

---

(٥٢) **الاتحاد**، ١١/ ٤/ ١٩٥٥.

(٥٣) **الاتحاد**، ٥/ ١١/ ١٩٥٧.

(٥٤) انظر تقرير صموئيل سلمون حول التعليم العربي في: محفوظات الدولة (١٣٥١/ ١٦١٦/ GL).

(٥٥) محفوظات الدولة (١٤٥/ ١٧٣٣/ G).

مناسبة، أن استخدام المعلمين اليهود في المدارس العربية إنما يرمي إلى حث الأقلية العربية على محبة دولة إسرائيل واحترام مبادئها العقائدية[٥٦]. فمن الواضح أن السلطات الإسرائيلية سعت إلى استعمال المعلمين اليهود في المدارس العربية من أجل تحقيق غايات سياسية. فتمثلت مهمة هؤلاء المعلمين بتسهيل تنفيذ خطة السيطرة على السكان العرب ليس فقط داخل المدرسة بل خارجها أيضاً، فضلاً عن ترسيخ المكانة الإسرائيلية ونشر أيديولوجية الدولة.

وعمدت وزارة التربية والتعليم إلى استخدام متطوعين يهود من القوات العسكرية ووزارة الخارجية. فعينت من كان مناسباً منهم في المدارس العربية لمدة قصيرة أي من فترة سنة- إلى سنتين بغية إعطائهم الفرصة للعودة إلى مزاولة وظائفهم الثابتة في السلك الأمني أو في قطاعات حكومية أخرى. أما الفترة القصيرة التي كانوا يقضونها في القطاع العربي، فهي ترمي إلى «منحهم الفرصة لإنجاز أعمال رائدة (في خدمة الدولة) ودراسة اللغة العربية العامية والفصحى»[٥٧].

سادساً: التصنيف الأمني

بدأ العمل «بالتصنيف الأمني» كأداة فعالة لضبط المعلمين العرب والسيطرة عليهم من خلال السيطرة على النظام التعليمي لدى العرب. فاستعملت هذه الأداة للتخلص من المعلمين الذين لا يتوافقون والسلطة السياسية[٥٨]. فعلى المعلم العربي الذي يطمح إلى الحصول على وظيفة تعليمية أن يملأ إلى جانب الأوراق الرسمية، استمارة أسئلة حول حياته الشخصية التي لا علاقة لها بالمتطلبات المهنية. وبالإضافة إلى ملء الاستمارة والتدقيق الأمني، يقرر المسؤولون في الوزارة إذا ما كان هذا الشخص «مؤهلاً» ليتم تعيينه كمعلم أم لا[٥٩]. وهم يعتبرون أن «التدقيق الأمني» مطلوب لأي مستخدم مدني لم يخدم في الجيش الإسرائيلي. إلا أنهم عجزوا في الوقت نفسه عن تعليل سبب إعفاء المعلمين اليهود المتزمتين (الحرديم)، الذين لم يخدموا في الجيش الإسرائيلي، من هذا التدقيق الأمني.

وشكلت أداة التصنيف الأمني معياراً أساسياً في انتقاء المعلمين الذين تقدموا بطلب للانتساب إلى دور المعلمين العرب خلال سنوات طويلة. في هذا السياق لا

---

(٥٦) انظر مثلاً: محفوظات الدولة (145/1223/GL).

(٥٧) محفوظات الدولة (145/1733/G).

(٥٨) Nurit Wergift, «A School for Discrimination,» *Kul Hair* (Jerusalem) (2 June 1989) (Hebrew).

(٥٩) المصدر نفسه.

تظهر رسمياً أية معالم للتمييز، بل يطلب من كل طالب أن يملأ استمارة شخصية يمكن أن تستخدمها «السلطات الأمنية» في ما بعد. ولا يتلقى المنتسبون القبول إلاّ بعد انتهاء «التدقيق الأمني». كما يستحيل على الذين يتم رفضهم معرفة السبب الحقيقي لهذا القرار(٦٠).

أما في المرحلة الثانوية، وخلافاً للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة، فلا يخضع تعيين المعلمين بشكل كليّ إلى وزارة التربية والتعليم. فالسلطة المحلية تمثل دوراً جوهرياً في عملية استخدام أو صرف المعلمين من الخدمة. وفي نهاية كل عام دراسي، يعلن رئيس السلطة المحلية عن هوية المعلمين المطلوبين للمدارس الثانوية المحلية (وفي حال كانت خاصة، يتولى المجلس الإداري إعلان الموضوع).

وتقوم لجنة مشتركة تضم ممثلين عن البلدية وممثلين عن وزارة التربية والتعليم (وممثلين عن الأهالي في بعض الأحيان)، بمقابلة المنتسبين واختيار المناسبين منهم. ولكن قرار هذه اللجنة المهني ليس كافياً إذ يتم إرسال لائحة المنتسبين المختارين إلى وزارة التربية والتعليم للموافقة النهائية عليها.

وفي بعض الأحيان ترفض الوزارة بعض المنتسبين على الرغم من أن اللجنة المشتركة هي التي قامت بانتقائهم. فقد أظهرت الدراسة التي أجريناها على نطاق الدولة (في العام ١٩٨٩) أن حوالى عشرة بالمئة من الأسماء المقترحة ترفض من قبل وزارة التربية والتعليم التي لا تذكر في الرسالة التي تبعثها الأسباب الحقيقة وراء هذا الرفض. ولكن في المقابلات التي أجريناها مع مجموعة من رؤساء السلطات المحلية، تبين أن الرفض مرده إلى ما يسمى «بالأسباب الأمنية». فرئيس مجلس بلدة كفر-ياسيف (نمر مرقص ١٩٨٩) قال التالي:

نبعث كل عام لائحة (المنتسبين المختارين) لكي توافق وزارة التربية والتعليم عليها. ولكنه يتم رفض حصول البعض منهم على إذنٍ للتعليم. فنبدأ المفاوضات مع مسؤولي الوزارة الذين غالباً ما يعلمونا شفهياً أن الرفض غير منوطٍ بهم بل «بجهاز الأمن».

وفي سنة معينة، رفضت الوزارة إعطاء ترخيص لأحد المتقدمين، وهو متخرج جامعي ومؤهل للتعليم، لأنه كان ناشطاً في لجنة الطلاب خلال فترة دراسته الأكاديمية. فرفض المجلس المحلي بدوره قرار الوزارة وقررنا تعين المعلم على مسؤوليتنا الخاصة.

---

(٦٠) المصدر نفسه.

وأضاف رئيس بلدية شفاعمرو السابق (إبراهيم نمر حسين ١٩٩٥) الذي تولى منصب رئيس اللجنة القطرية لرؤساء السلطات المحلية العربية التالي:

إن رفض إعطاء المتقدمين الإذن للتعليم «لأسباب أمنية» هو ظاهرة شائعة في المدارس العربية. ومن التافه أن يعود سبب رفض البعض منهم إلى تورط أحد أفراد عائلتهم بالعمل السياسي وليس إلى تورطهم شخصياً بأي نشاط معادٍ لإسرائيل. وهذا ما يدل على محاولة الضغط على عائلاتهم من خلالهم.

نحن لسنا على استعداد للرضوخ لهذا الوضع لأن الناس غير مجبرة على دفع ثمن أعمال لم تقم بها. ولكننا من خلال المفاوضات مع الوزارة، ننجح في معظم الأحيان في تحويل الرفض إلى قبول، ونفشل في أحيانٍ أخرى مما يؤدي إلى فقدان المنتسب لوظيفته.

وما زالت ظاهرة تدخل جهاز المخابرات في تعيينات المعلمين العرب قائمة على الرغم من المعارضة العربية الواسعة لها وانتقادها من قبل بعض المسؤولين الليبراليين اليهود.

وفي السادس من أيلول/ سبتمبر ٢٠٠٤ قدم مركز عدالة ولجنة أولياء الأمور القطرية التماساً إلى محكمة العدل العليا ضد تدخل الشاباك (جهاز المخابرات العامة في إسرائيل) في جهاز التعليم العربي، بما في ذلك تدخل الشاباك في إجراءات تعيين المعلمين والمديرين والمفتشين.

وذكر في الالتماس أن جهاز المخابرات يتدخل بشكل فظ في التعيينات التي تتم في المدارس العربية الرسمية من خلال نائب مدير القسم العربي في وزارة المعارف. وأضاف الالتماس أن هذا الشخص ليس برجل تربية ويشارك بشكلٍ فعالٍ في جميع اللجان التي تبحث طلبات المتقدمين لشغل وظيفة في المدارس العربية، ولرأيه وزن مهم في قبول أو رفض أي مرشح. وذكر في الالتماس أيضاً أن ثلاثة وزراء تربية سابقين في إسرائيل (شولميت الوني، يوسي سريد وأمنون روبنشتين، جميعهم من حزب ميرتس اليساري ـ م.ا.) حاولوا إلغاء منصب نائب مدير القسم العربي هذا من دون جدوى.

سابعاً: التنظيم المهني

بعد قيام دولة إسرائيل، ألغت وزارة التربية والتعليم اتحاد المعلمين العرب الذي تأسس في فترة الانتداب[٦١]. وفي العام ١٩٤٩ طلب من المعلمين العرب الانتساب

(٦١) **الاتحاد**، ٢٣/ ٢/ ١٩٥٢.

إلى «نقابة المعلمين اليهود» التي تأسست قبل قيام إسرائيل. فاقترح أحد المعلمين العرب الذين حضروا الاجتماع الأول للاتحاد، قبول المعلمين العرب في الاتحاد كأعضاء دائمين وتغيير اسم الاتحاد إلى «نقابة المعلمين في إسرائيل»[٦٢]. ويندرج هذا الاقتراح تحت لواء مسعى المعلمين العرب، من خلال هذه النقابة المهنية، إلى تحقيق المساواة بينهم وبين نظرائهم من اليهود على صعيد الرواتب والضمانات المهنية. فهم كانوا على يقين من أن انخراطهم في نقابة المعلمين اليهود القوية بدلاً من تشكيل هيئات منفصلة، هو السبيل الأمثل لتأمين مطالبهم[٦٣].

تجاوبت رئاسة نقابة المعلمين اليهود جزئياً مع رغبة المعلمين العرب ووافقت على تشكيل نقابة قطرية للمعلمين العرب، لتكون رسمياً بمثابة وحدة إلى جانب منظمة المعلمين اليهود[٦٤]. وفي العام ١٩٥١، عقد مؤتمر للمعلمين العرب في حيفا حيث تم انتخاب ممثلي أول نقابة للمعلمين العرب[٦٥].

وفي العام ١٩٥٢، شارك ممثل عن نقابة المعلمين العرب في الاجتماع السنوي لاتحاد المعلمين اليهود. ونقل مرة أخرى مطلب المعلمين العرب بالانتساب إلى النقابة العامة وتحقيق المساواة بينهم وبين المعلمين اليهود[٦٦]. ولكن لم يتم قبول المعلمين العرب في الاتحاد كأعضاء مثلهم مثل المعلمين اليهود إلا في العام ١٩٥٣ عندما تم حلّ نقابة المعلمين العرب. ومع ذلك، أديرت شؤون المعلمين العرب من خلال دائرة منفردة، أسوة ببقية الدوائر الرسمية في إسرائيل[٦٧].

وسرعان ما شكلّ هذا الموضوع نقطة اختلاف بين المعلمين العرب. فعارض البعض وجود هذه الأقسام المنفصلة مبيناً أن استمرار وجودها سيعيق تحقيق المساواة للمعلمين العرب والمدارس العربية، في حين أشاد البعض الآخر بوجود هذه الأقسام مبيناً أن المعلمين العرب يواجهون مشاكل فريدة من نوعها تتطلب معاملة خاصة، وأن أي دمج يخضعون له سيضعف من وضعهم الحالي. ولكن في معظم الأحوال، طغت الدعوة إلى الدمج على السكان العرب أكثر من الدعوة إلى الفصل.

---

(٦٢) *Hed Hakhinukh*, vols. 12-13 (1950), p. 6.

(٦٣) **عل همشمار**، ٢٠/ ٧/ ١٩٤٩.

(٦٤) *Hed Hakhinukh* (1951), p. 6.

(٦٥) **نير**، ٩/ ٣/ ١٩٥١.

(٦٦) *Hed Hakhinukh* (1952), p. 2.

(٦٧) Anat. Rosenberg, «The Development of Arab Education in Israel,» (Unpublished MA Thesis, Haifa, Department of Middle Eastern History, 1985), p. 132 (Hebrew).

فألغي قسم المعلمين العرب في كانون الأول/ ديسمبر من العام ١٩٨١[٦٨]. حينئذٍ تولت دوائر فروع الاتحاد العام للمعلمين شؤون المعلمين العرب، علماً أن قسم المعلمين العرب ظلّ لغاية إلغائه مرؤوساً من يهودي «مستعرب» متمكن من اللغة والثقافة العربية.

ثامناً: التنظيم السياسي

شارك المعلمون العرب في انتخابات اتحاد المعلمين منذ العام ١٩٥٥. ومن المثير في هذا السياق، أن الهيكلية السياسية للوائح العربية في نقابة المعلمين تطابقت دائماً والنظام السياسي للسكان العرب بشكلٍ عام. فمنذ البداية، برز فريقان: القوائم العربية التابعة لحزب العمال (مباي) والقائمة اليهودية ـ العربية (القائمة الديمقراطية) التابعة جزئياً وليس كلياً للحزب الشيوعي[٦٩]. هذا بالإضافة إلى بعض المعلمين العرب الذين انتخبوا مباشرةً الأحزاب الصهيونية.

وفي دراستنا للحملة الانتخابية، يتبين أنه حتى الستينيات تناولت برامج القوائم العربية المسائل الشخصية ودعت إلى تحسين ظروف ووضع المعلمين العرب. ولم تشمل المسائل السياسية سواء الداخلية أم الخارجية. إلى ذلك، فهي لم تشِر إلى السياسة الرسمية التي اتبعتها وزارة التربية والتعليم تجاه مسألة استخدام المعلمين العرب وصرفهم من الخدمة، أو إلى الظروف السيئة التي تعانيها المدارس العربية[٧٠].

أما «قائمة المعلمين الديمقراطيين» فكانت الوحيدة التي تناولت المسائل السياسية داعيةً إلى مقاومة كل أوجه التمييز والتفرقة. وتألفت هذه القائمة المشتركة التابعة للحزب الشيوعي من معلمين عرب ويهود. وفي البداية، لقيت هذه اللائحة دعماً محدوداً من المعلمين العرب. فقلة منهم تجرأت على دعمها علناً فيما خاف الآخرون من فقدان وظائفهم. وأفاد واحد من ناشطي القائمة في الخمسينيات بما يلي:

صحيح أن وزارة التربية والتعليم لم تستطع منع انضمام قائمتنا إلى انتخابات المعلمين إلا أنها لم توفر أيضاً أية وسيلة لمحاربتنا وإهانة أي معلم يشتبه بأنه يدعمنا. ففي الكثير من الأحيان، استعان المسؤولون بجهاز الحكم العسكري لممارسة الضغط على المعلمين العرب الذين أظهروا ميولاً ضد السياسة الرسمية. فاستعمل الحكام

---

(٦٨) **صدى التربية**، السنة ٢٣ (١٩٨٢)، ص ٢.

(٦٩) بطرس دله، «نقابة المعلمين في إسرائيل،» **الجديد**، السنة ٧ (تموز/ يوليو ١٩٦٣)، ص ٢٦ ـ ٢٢.

(٧٠) *Hed Hakhinukh* (1962 and 1966).

العسكريون المخاتير والقادة المعهودين للضغط على الذين أبدوا دعمهم لقائمتنا. لذلك، حاولنا عدم ذكر أسماء المعلمين الذين يدعموننا. واضطررنا أحياناً إلى العمل سراً وأثناء الليل فقط بغية عدم إزعاجهم أو خلق مشاكل لهم مع السلطات[٧١].

أما ممثلو القوائم التابعة للأحزاب الصهيونية، فكان من السهل عليهم الحصول على دعم المعلمين العرب. فهي كانت مدعومة من المسؤولين والقيادات التقليدية للقرى العربية (المخاتير). وأما الدعم الذي حصلت عليه فمرده للمصالح الشخصية والفردية. فقد أشار واحد من قادة هذه القوائم في انتخابات المعلمين في العام ١٩٦٢ إلى التالي:

أدرك الداعمون لنا أنهم يستطيعون تحقيق مصالحهم من خلالنا وليس من خلال القائمة الشيوعية. فنحن على اتصال بمسؤولي وزارة التربية والتعليم وهم يحترمون كلمتنا. كما أنني ساعدت المعلمين، في الكثير من الأحيان، على العودة إلى وظائفهم بعد ما كانوا قد صرفوا منها. فمثلت دور الوسيط وسعيت لتعيين المعلمين وهم لم ينسوا هذا المعروف عندما حان وقت الانتخابات[٧٢].

إلى ذلك، كان معظم قادة القوائم العربية المتحالفة يشغلون منصب مديرين في المدارس. مما جعلهم يمثلون دور الوسيط بين المعلمين ووزارة التربية والتعليم. فمعظمهم تعاون مع السلطات الإسرائيلية وحصلوا بذلك على بعض الامتيازات، كحق التدخل في مسألة استخدام المعلمين أو ترقيتهم، الأمر الذي عزز مكانتهم بين المعلمين وسمح لهم بتشجيع علاقة «رب العمل ـ الزبون» مع المعلمين.

ولم يقتصر منع المعلمين العرب من المشاركة في أي نشاط اجتماعي عام على وزارة التربية والتعليم فحسب، بل شمل نقابة المعلمين العامة. فلغاية العام ١٩٧١ امتلك المعلمون اليهود وحدهم الحق بالمشاركة في الإضرابات العامة التي تنظمها النقابة في إسرائيل على الرغم من أنها إضرابات تعنى بالشؤون المهنية لجميع المعلمين. ومن المثير للجدل أن سكرتير عام نقابة المعلمين المتحالف مع حزب العمل بدأ باتخاذ هذا الموقف ودعم باستمرار مسألة منع المعلمين العرب من المشاركة بأي نضال مهني. وفي مقابلة معه، أشار ران ليرنر (الذي رأس قسم الشؤون العربية في اتحاد المعلمين بين العام ١٩٧١ والعام ١٩٨١) إلى ما يلي:

قبل أن أتولى منصبي كرئيس لقسم الشؤون العربية، لم يشارك المعلمون العرب

(٧١) مقابلة أجراها المؤلف نيسان/ أبريل ١٩٩٢.

(٧٢) مقابلة أجراها المؤلف في تشرين الأول/ أكتوبر ١٩٩١.

في أي تدابير اتخذتها نقابة المعلمين لتحسين الرواتب ووضع المعلمين. وكان يقال لهم دائماً «ليس عليكم أن تشاركوا في الإضراب لأنكم في النهاية ستحصلون على كل ما يحصل عليه المعلمون الآخرون». صعب عليّ قبول هذه الحجة لأنه يجب معاملة المعلمين العرب كأعضاء دائمين مثلهم مثل الآخرين ويجب أن يشاركوا في الإضراب من أجل تحسن ظروفهم. فتكلمت مع براك (سكرتير عام نقابة المعلمين لغاية عام ١٩٧١) حول هذا الموضوع وقال لي: «ماذا سيقول الناس إذا ما شارك المعلمون العرب في الإضراب؟ سيقولون أن العرب يتظاهرون ضد اليهود؟» لقد رأى براك أن مشاركة المعلمين العرب في الإضراب، حتى ولو من أجل المسائل المهنية، سيفتح أبواب المشاكل للسكان العرب عامةً مما يضعف دولة إسرائيل[٧٣].

من جهة أخرى، أثرت عملية التسييس التي تكثفت داخل المجتمع الفلسطيني في إسرائيل منذ السبعينيات وازدياد الاحتكاك مع الشعب اليهودي (انظر الفصل الأول)، على المعلمين العرب وإن يكن على نحوٍ تدريجي. وفي انتخابات العام ١٩٧٠ تناولت القوائم العربية، ولأول مرة في تاريخها مسائل تحسين وضع المدارس العربية وإشراك المعلمين العرب في مختلف أنشطة نقابة المعلمين العامة، شأنهم شأن نظرائهم اليهود[٧٤]. كما إن إحدى القوائم العربية، أي قائمة الأمل، قد دعت وزارة التربية والتعليم إلى «وقف نقل المعلمين العشوائي وصرفهم من الخدمة»[٧٥]. ولكن لم يتطرق أيّ من قوائم الانتخابات المذكورة إلى مسائل سياسية واسعة النطاق مثال الصراع العربي ـ الإسرائيلي علماً أن هذه الانتخابات جرت بعد مرور ثلاثة أعوام على حرب ١٩٦٧، واحتلال إسرائيل الضفة الغربية وقطاع غزة وأراضي عربية أخرى.

وفي جميع الأحوال، لقي تحسن وضع المعلمين العرب صداه بعد إلغاء الحكم العسكري. فقد سمحت مجلة نقابة المعلمين باللغة العربية **صدى التربية** للمرة الأولى للقوائم المتنافسة بتقديم برامجها ومرشحيها في عدد خاص أصدرته قبل الانتخابات بفترة قصيرة[٧٦]. وأوضح بعض المعلمين الناشطين في هذه الانتخابات وفي مقابلة معهم، أن حدة الضغوطات التي كانت تمارس على العرب سابقاً بدأت تخف ولكنها لم تتلاشَ كلياً. وأضاف واحد منهم قائلاً:

---

(٧٣) مقابلة أجراها المؤلف مع ليرنر ١٩٩١.

(٧٤) **صدى التربية**، العدد ٦ (١٩٧٠).

(٧٥) المصدر نفسه.

(٧٦) **صدى التربية**، السنة ٢٣، العدد ٢ (١٩٧٥).

صحيح أن مسؤولي الحكم العسكري قد استبدلوا بعملاء شين ـ بيت (السلك الأمني السري). ومع ذلك، بدأ المعلمون بالشعور بالحماية المهنية وبالترابط مع الشعب[٧٧].

في الواقع، شكلت انتخابات العام ١٩٧٥ حدثاً بالغ الأهمية. فقد تضاعف خلالها عدد القوائم العربية المشاركة وذلك مقارنةً مع انتخابات العام ١٩٧٠. فمن بين ١٣ قائمة مشاركة، تحالفت ٨ قوائم مع حزب العمل وقائمة واحدة مع الحزب الوطني الديني (الصهيوني) وقائمة أخرى مع الحزب الشيوعي؛ وبقيت ثلاث قوائم مستقلة وقررت واحدة من هذه القوائم المستقلة أن تشدد على عنصر «الاستقلال» بحد ذاته، فأطلقت على نفسها اسم «قائمة الثقافة المستقلة». وركزت في برنامجها على القول: «إن قائمتنا مستقلة كل الاستقلال وتأبى أن تتحالف مع أي حزب من الأحزاب سواء أكان يسارياً أم يمينياً»[٧٨].

أما الحدث الآخر الذي برز خلال هذه الانتخابات أيضاً، فهو الصراع ما بين الأجيال العربية المثقفة. ففي حين جرت العادة على أن يترأس مديرو المدارس العرب والمفتشون معظم القوائم العربية التي تشارك في الانتخابات، جاءت انتخابات العام ١٩٧٥ لتقلب الموازين من خلال المعلمين العرب الشباب الذين ترأسوا عدداً من القوائم الجديدة. كما تضمنت هذه الأخيرة عناصر نسائية ولكن في مراكز غير متقدمة. أما القائمة الوحيدة التي ترأستها امرأة، فكانت قائمة التقدم التابعة للحزب الشيوعي. فقد ترأستها امرأة يهودية تدعى تسيبورا شاروني وذلك لأنها قائمة مشتركة بين اليهود ـ والعرب.

إلى ذلك، أظهرت البرامج الانتخابية أن بعض القوائم تطرقت، للمرة الأولى، إلى قسم المعلمين العرب وذلك بالإضافة إلى المسائل المهنية المعهودة. فدعت أربع قوائم إلى إلغاء قسم شؤون المعلمين العرب ودمجه كلياً في نقابة المعلمين العامة. أما برنامج قائمة الجليل فتضمنت ما يلي:

كانت أبواب اتحاد المعلمين العام موصدة في وجهنا. ولم يفتح أمامنا سوى خيار بسيط هو قسم شؤون المعلمين العرب. ولكن احتكاكنا مع نظرائنا اليهود في الندوات والحلقات الدراسية والعمل والأيام الدراسية، جعلنا ندرك أن هذا القسم ليس سوى أداة لعزلنا عن سائر المعلمين. وكلما احتككنا أكثر مع المحيط الذي

(٧٧) مقابلة أجراها المؤلف في كانون الأول/ ديسمبر ١٩٩١.

(٧٨) **صدى التربية**، السنة ٢٣، العدد ٢ (١٩٧٥).

يكتنفنا، ازددنا يقيناً من واقعنا المؤلم وازدادت رغبتنا في تغييره[٧٩].

وشملت حملة المعلمين مسألة الخلاف حول أهداف المدارس العربية ومناهجها بشكل عام. ففي حين تناولت قوائم انتخابات العام ١٩٧٠ حاجة المدارس العربية إلى تحسين وضعها المادي والخدماتي، تطرقت قوائم العام ١٩٧٥ أيضاً إلى صلب موضوع التعليم. فدعت إلى إعادة النظر في المنهاج وخاصة في مواد اللغة العربية والتاريخ واللغة العبرية، بغية «توظيفها لتلبي حاجات التلاميذ العرب وتتناسب مع الظروف المتغايرة»[٨٠].

وفي الانتخابات المذكورة آنفاً لم يسبق أن خصصت قائمة مثل قائمة (التقدم) جزءاً كبيراً من برنامجها لتناول المسائل السياسية المهمة. فجاء في جزء منه ما يلي:

هناك احتمال حقيقي للسلام بين إسرائيل والبلاد العربية من خلال المشاركة في مؤتمر جنيف وتنفيذ قراريْ مجلس الأمن رقم ٢٤٢ و٣٣٨ والاعتراف بحقوق الشعب الفلسطيني. وهذا ما يؤدي إلى فتح صفحة جديدة للعلاقات مع الدول المجاورة (أي البلاد العربية). وعليه، ندعو إلى تعليم الشباب وتربيتهم على أسس السلام والمودة بين الشعوب، وعلى مبادئ التآخي العربي ـ اليهودي[٨١].

أما انتخابات العام ١٩٨٠، فأخذت مجراها في ظل وقوع حدثين تاريخيين مهمين هما: صعود الليكود وتسلمه زمام السلطة في العام ١٩٧٧، وتوقيع اتفاقية كامب ديفيد بين إسرائيل ومصر في العام ١٩٧٨. فانعكس هذان الحدثان في برنامج حزبين فاعلين لدى المعلمين العرب هما: حزب العمل والحزب الشيوعي. فدعا **الأول**، بالإضافة إلى المسائل المهنية العامة إلى تكثيف اللقاءات العربية ـ اليهودية لتعزيز عملية السلام التي بدأت في المنطقة:

مهدت عملية السلام بين إسرائيل ومصر، أكبر بلد عربي، الطريق لتحقيق الوفاق المتبادل بين شعبيهما. ومما لا ريب فيه أن تنفيذ الأهداف التي نطالب بها لمصلحة التعليم العربي ستشكل وسيلة مهمة لتعزيز هذه العملية التاريخية[٨٢].

وانتقد **الثاني**، أي القائمة التابعة للحزب الشيوعي، حكومة الليكود واتفاقية كامب ديفيد. فأشارت هذه القائمة إلى أن اتفاقية كامب ديفيد والعلاقات مع مصر لم

---

(٧٩) المصدر نفسه.

(٨٠) المصدر نفسه، ص ٧.

(٨١) المصدر نفسه، ص ١٠.

(٨٢) *Hed Hakhinukh* (1980), pp. 9 and 24-25.

تثمر السلام المرتقب، إذ إنها غفلت عن جوهر النزاع أي عن القضية الفلسطينية والحاجة إلى تحقيق حقوق الفلسطينيين واستقلالهم الذاتي[٨٣].

في حين لم تتناول القوائم الأخرى المسائل السياسية المهمة، بل ركزت على المسائل المهنية ووضع جهاز التعليم العربي.

وفي انتخابات العام ١٩٨٤، لم يطرأ أي تغيير يذكر على تشكيلة اللوائح المشاركة أو على مضمون المسائل التي تناولتها. ولكن في انتخابات المعلمين لعام ١٩٨٨، تغير الوضع لينعكس التقسيم السياسي للسكان العرب من خلال نقابة المعلمين. فالحركة التقدمية للسلام التي تشكلت في العام ١٩٨٤ وحصلت على مقعدين في الكنيست، أظهرت نشاطاً أوسع داخل صفوف المعلمين العرب. وفي العام ١٩٨٨، شكلّت هذه القائمة منافسة في الانتخابات وأضحت محور قوة المعلمين العرب.

إلى ذلك، في حين كانت «قائمة التقدم» (الشيوعية) الوحيدة التي تتطرق إلى المواضيع السياسية الوطنية، قامت في العام ١٩٨٨ بعض القوائم الأخرى بتناول مواضيع كهذه للمرة الأولى في برامجها الانتخابية. فعلى سبيل المثال، قامت قائمة «الثقة والأمل» القديمة والتي اعتادت تجاهل المواضيع الوطنية سابقاً، بالتطرق إلى هذه المسائل في العام ١٩٨٨ واضعةً إياها في مقدمة برنامجها ومشيرةً إلى ما يلي:

نخوض انتخابات نقابة المعلمين ونحن أمام شعبٍ يرزح تحت ظروف صعبة من جهة، وأمام وضع تعليمي دقيق سواء على مستوى شعبنا هذا أم على مستوى البلاد عامةً، من جهة أخرى. وبناءً على ما تقدم، جهدنا في المسائل الوطنية الخاصة بشعبنا وشارك ممثلونا في العديد من الاجتماعات والمؤتمرات التي نظمت من قبل الهيئات الشعبية (في القطاع العربي) وخاصةً لجنة المتابعة. كما شاركنا في أعمال متعددة قامت بها المنظمات الممثلة لشعبنا في إطار اللجنة القطرية للسلطة المحلية العربية، مثل إضرابات «يوم المساواة» (٢٤ حزيران/ يونيو، ١٩٨٧) ويوم السلام (والتضامن مع الانتفاضة الفلسطينية في ١٧ كانون الأول/ ديسمبر، ١٩٨٧)[٨٤].

من جهة أخرى، حاولنا تحليل منحى تصويت المعلمين العرب خلال حملات متعددة لانتخابات اتحاد المعلمين. ولكن استحالت علينا هذه المهمة لغياب ورود نتائج الوسط العربي بشكل منفصل عن سائر النتائج. فقد وردت هذه الأخيرة بشكل يشمل

(٨٣) المصدر نفسه، ص ١٩.

(٨٤) **صدى التربية**، السنة ٣، العدد ٢ (١٩٨٨)، ص ٢٣.

كل الدولة بما في ذلك عدد الأصوات التي تلقتها كل قائمة والعدد الذي حصلت عليه من مجلس نقابة المعلمين. وعليه، استطعنا تحديد من صوّت للقوائم العربية وحسب. أما الذين صوتوا للقوائم الصهيونية أو الشيوعية، فتداخلت نتيجتهم مع النتيجة المجملة التي تضم العرب واليهود. ومن الجدير بالذكر أن الوضع الذي بدأ يتبلور منذ منتصف الثمانينيات مستمر حتى عام ٢٠٠٤، من حيث التنظيم السياسي للقوائم الفاعلة في صفوف المعلمين العرب والتي تعكس في مجمل الأمر التنظيم السياسي للمجتمع الفلسطيني في إسرائيل. هناك ثلاثة محاور أساسية لهذه القوائم: قوائم تابعة للأحزاب الصهيونية، قوائم تابعة للأحزاب العربية أو العربية اليهودية، والقسم الثالث مستقل.

تاسعاً: المعلمون والتربية السياسية

منع المعلمون العرب في فترة ما بعد قيام دولة إسرائيل، على غرار فترة الانتداب البريطاني، من التطرق إلى المواضيع السياسية التي قد تثير وطنية التلاميذ. ومنعوا لوقت طويل من تناول أي مادة أو موضوع يعتبر «حساساً» مثال: الأرض والهوية القومية والنضال من أجل المساواة المدنية وغيرها.

ولكن هذا لا يعني أن وزارة التربية والتعليم تركت المدارس العربية بمعزل عن التسييس والتثقيف السياسي. بل وجهت المدارس العربية وفقاً للسياسة الرسمية موظفةً التعليم العربي في سبيل تشريع عقائدية الدولة. وخير دليل على ذلك، الاحتفال بيوم استقلال إسرائيل في المدارس العربية لغاية السبعينيات.

فمن خلال المقابلات التي أجريناها مع المعلمين العرب، أبدى أغلبية الذين عملوا في جهاز التعليم في تلك الفترة، امتعاضهم من «الاحتفال المبالغ فيه» في يوم الاستقلال. وقال أحد المعلمين ما يلي:

تخصص المدارس العربية كل عام شهراً كاملاً للتحضير لاحتفالات الاستقلال. فكانت الصفوف والباحات تزين طوال تلك الفترة، في ما يتمرن التلاميذ على برنامج خاص يهدف إلى إبراز أهمية الاستقلال في تاريخ الشعب اليهودي، وأهمية إنجازات المجتمع العربي بعد قيام الدولة والولاء إلى دولة إسرائيل.

وخلال تلك الفترة أيضاً، كانت تتلقى المدارس رسالة من المفتش العام، يطلع فيها الناظر على جميع التدابير المتوجب اتباعها في الاحتفال. وتمثلت هذه التدابير بعدة مراحل تقليدية مثل: رفع العلم الإسرائيلي وكلمة الناظر وكلمات التلاميذ في العربية والعبرية والأغاني العربية والألعاب الترفيهية. وكان يحضر هذه الاحتفالات في بعض

الأحيان، عدد من المسؤولين ويلقون بالطبع الخطاب الرئيس فيها[٨٥].

وأشار أحد الناظرين آنذاك إلى أن المفتش كان يطلب في كل عام الاطلاع مسبقاً على الخطابات المخصصة للاحتفال، بغية التأكد من توافقها مع توقعات وزارة التربية والتعليم ومن عدم احتوائها على تعابير «محرضة». وقد ألغيت في بعض الأحيان فقرات من الخطاب أو تعابير معينة لا تتناسب والشروط المطلوبة، وألغي في أحيانٍ أخرى الخطاب بأكمله.

وشعر المعلمون العرب بالإذلال خلال هذه الاحتفالات ليس لأنها كانت تفرض عليهم وحسب، بل لأنها لا تحاكي همومهم ولا تعكس مشاعرهم. فقد قال واحد من الذين أجريت معهم مقابلة:

حزنت كثيراً أثناء التحضير مع تلاميذي للاحتفال بيوم الاستقلال الإسرائيلي. ففي اليوم الذي أعلنت فيه إسرائيل استقلالها، شرد شعبي وفقد حريته. في هذه الاحتفالات نتطرق لحرية الشعب اليهودي وليس لحرية شعبنا. ونتكلم عن تقدم شعبنا وإنجازاته مع أننا نعلم جيداً أن معظم أراضي العرب مصادرة. ونتكلم عن الكرامة التي يمنّ بها الاستقلال علينا وهي ليست سوى مذلة لنا[٨٦].

في أوائل السبعينيات، أعلن بعض المسؤولين اليهود عن معارضتهم لاحتفالات الاستقلال في المدارس العربية. فهم أدركوا أن الطريقة التي تجري فيها هذه الاحتفالات تزيد من إحساس التغرب والخيبة لدى التلاميذ والمعلمين العرب على حدٍّ سواء. وقد أبدى ران ليرنر، رئيس قسم شؤون المعلمين العرب السابق الرأي التالي:

شكلت الاحتفالات التي تقوم بها المدارس العربية في يوم الاستقلال لغاية السبعينيات، ظاهرةً بائسة فاستغربتها ووجدتها مجردة من الإنسانية. وقد تلقيت رسائل متعددة من المعلمين أبدوا فيها امتعاضهم من المفتش العام الذي أجبرهم على العمل لساعات إضافية بغية التحضير للاحتفال بيوم الاستقلال. إلى ذلك، ذهب بعض المفتشين إلى تهديد المعلمين إذا لم ينفذوا التعليمات الرسمية التي يتلقونها واعتبار الأمر موجّهاً ضد دولة إسرائيل. وقلت لكوبلفتش (مدير القسم العربي في وزارة المعارف آنذاك) إننا بحاجة لتقليص مطالبنا الخاصة بيوم الاستقلال في المدارس العربية. وها أنا سعيد اليوم بأن الوضع اختلف عما هو عليه[٨٧].

---

(٨٥) مقابلة أجراها المؤلف مع أحد المعلمين، في تشرين الثاني/ نوفمبر ١٩٩١.

(٨٦) مقابلة في تشرين الثاني/ نوفمبر ١٩٩١.

(٨٧) مقابلة أجراها المؤلف في تشرين الأول/ أكتوبر ١٩٩١.

وعليه، بدأت تلغى احتفالات يوم الاستقلال على التوالي في المدارس العربية متخذةً منحىً احتفالياً بسيطاً. فتتوقف الدروس في هذا اليوم وترفع أعلام دولة إسرائيل أمام مباني المدارس العربية من دون أي احتفالات خاصة.

ومنذ أواسط السبعينيات، تقلص الحظر المفروض على المدارس العربية في ما يخص المسائل السياسية. فقد اعترفت لجنة بيليد (عام ١٩٧٥) بحق المدارس العربية بمعالجة المسائل الآنية ولكن بأسلوب بسيط وغير مباشر. وفي اجتماع المعلمين الذي عقد في جفعات حبيبة في كانون الثاني/ يناير من العام ١٩٧٥، طالب علي حيدر (مدير القسم العربي في وزارة المعارف سابقاً) بضرورة أن يتناول المعلمون العرب المسائل الآنية في نطاق المدرسة، وأن يديروا مناقشات حولها في الصف. ولكنه أردف قائلاً «على هذه المناقشات ألا تؤول إلى استنتاجات واضحة وصريحة. فليس حريّ بالمعلم أن يجاوب عن كل الأسئلة ويمكنه في المقابل أن يدعو بعض المتخصصين من خارج المدرسة للمشاركة في المناقشات»[٨٨]. ولكن غياب التعليمات الواضحة من وزارة التربية والتعليم في هذا الشأن، وغياب الأهداف المناسبة والمنهاج المناسب، زاد من ارتباك المعلمين العرب. وفي الوقت نفسه واجهت المدارس العربية المسائل الحيوية الجارية في البلاد من غير أن تعي كيفية التعامل معها أو كيفية معالجة أسئلة التلاميذ المتعلقة بها.

فبعد زيارة السادات مثلاً لإسرائيل (في العام ١٩٧٧) تضعضع المعلمون العرب لعدم معرفتهم كيفية مناقشة هذا الحدث التاريخي في الصف. فوزارة التربية والتعليم لم تزودهم سوى بكتيب بسيط يتضمن الكلمات التي ألقاها كل من السادات ورئيس الوزراء بيغن ورئيس المعارضة بيريس في الكنيست، ولم يتلقوا أية تعليمات توجههم نحو طريقة معالجة الأصداء السياسية الناتجة عن هذا الحدث والتعقيدات التي تترتب عليه. كما أنهم لم يعوا ماهية المادة التي عليهم مناقشتها في الصف ولا النقاط الواجب تجنبها[٨٩]. وقد أعرب البعض منهم عن غضبه من جراء ذلك في يوم دراسي نظمه معهد الدراسات العربية في جفعات حبيبة (في ١٤ كانون الثاني/ يناير ١٩٧٨). وسنقتبس في ما يلي بعض ما جاء في هذه المناقشة نظراً لأهميتها في الدراسة التي نجريها:

فاروق: «يفوق تأثير المحيط الخارجي على التلاميذ أهميةً من تأثيرنا عليهم. إلى ذلك، نحن نتعامل مع تلاميذ يقرأون الجرائد ويسمعون الراديو ويشاهدون التلفاز.

---

(٨٨) **عل همشمار**، ٢٤/ ١/ ١٩٧٥.

(٨٩) **عل همشمار**، ٢٥/ ١/ ١٩٧٨.

وهم على اطلاع على ما يجري من أحداث بقدر اطلاعنا نحن عليها. مما سمح لهم ببلورة موقفهم الخاص من هذه الأحداث، إذ يؤمنون بأنهم جزء لا يتجزأ من الشعب الفلسطيني وليسوا مجرد دخلاء. وعندما توفي عبد الناصر (أيلول/ سبتمبر ١٩٧٠) أضرب التلاميذ فيما ظل المعلمون بمعزل عن ذلك متخذين موقف الحياد. وتكرر الموقف نفسه في «يوم الأرض» (عام ١٩٧٦) حيث تخاذل المعلمون عن إبداء موقفهم مبينين نقطة ضعفهم كمربين ففقدوا ثقة تلاميذهم. وبناء عليه، علينا أولاً أن نعيد لهؤلاء المعلمين ثقتهم بأنفسهم. . . »

علي: «هذا صحيح، لقد أصبح المعلمون غير موثوق بهم. ففي «يوم الأرض» مثلاً لم يحرك المعلمون ساكناً في غرفة المعلمين، في حين ثار التلاميذ في الخارج. وعليه، فقد المعلمون ثقة التلاميذ الذين شهدوا على تخاذلهم. فاستغل الشيوعيون هذه الثغرة وقادوا التلاميذ نحو. . »

هاشم: «يؤثر المارّ في الشارع على التلاميذ أكثر من المعلم بحد ذاته. ولم يوفر المعلمون، إلى اليوم، المعلومات الضرورية للتلاميذ بل تركوهم يواجهون التأثير الخارجي بأنفسهم. اسمحوا لنا إذاً بالتطرق لهذه المشكلة الجوهرية. فمنذ قيام الدولة والمعلمون العرب معروفون «كرجال السلطة». ولكن فاقد الشيء لا يعطيه. فالمعلمون لا يتلقون أية مساعدة من وزارة التربية والتعليم فيما هم بأمسّ الحاجة إلى هيكلية أساسية ليتمكنوا حينئذٍ من تأسيس الأجيال. وعلى المعلمين أن يتلقوا الوسائل المناسبة. . . ».

نمر: «أصابت المداخلات السابقة في ذكرها لعدم الثقة بالمعلمين العرب. . . ففي النهاية يبقى موقف التلاميذ أشدّ وقعاً من موقف المعلمين. . . »[٩٠].

وبعد اجتياح إسرائيل لبنان (في العام ١٩٨٢)، وخاصةً مجزرة صبرا وشاتيلا، رأى المسؤولون بمن فيهم الوزير ومدير عام الوزارة ومدير القسم العربي في وزارة المعارف والمشرفون، ضرورةً في التحرك ضمن إطار النظام التعليمي من أجل معالجة ما يسمى «بتزايد موجة التطرف لدى التلاميذ العرب»[٩١]. فتقدم المفتشون العرب باقتراحات متعددة إلى الوزارة معتقدين أنها قد تخفف «أبعاد التطرف من دون المساس بكرامة التلاميذ العرب وتركهم لتأثيرات معترك الشارع»[٩٢].

---

(٩٠) Zaid Kassem, «The Confusion of the Arab Teachers,» *Al-Hamishmar*, 25/1/1978 (Hebrew).

(٩١) **عل همشمار**، ٢٨/ ١/ ١٩٨٣.

(٩٢) المصدر نفسه.

ودفعت هذه المناقشات بوزارة التربية والتعليم إلى تبني مبدأ التعليم نحو التداخل السياسي في المدارس العربية[٩٣]. فوزع المدير العام لوزارة التعليم نشرة إلى المدارس العربية في العام ١٩٨٣، يحث فيها المعلمين على مناقشة المسائل السياسية وإثارة المشاكل الآنية[٩٤]. ونصت هذه النشرة على:

إن التعبير عن الرأي والمواقف بما في ذلك تلك التي تتعارض والمواطنين الآخرين في إسرائيل، بأسلوب حضاري وقانوني، إنما يشكل واحداً من الأسس المهمة للديمقراطية في إسرائيل. ولكنه ممنوع في حال نتجت عنه إساءة إلى النظام العام... بماذا سينصح المعلمون تلاميذهم وما هي أدوات التعبير عن الذات؟ فمن واجب المعلمين أن يفسحوا للتلاميذ المجال لمعرفة حدودهم وحدود المواقف التي يتخذونها في دولة ديمقراطية. وعلى التلاميذ أن يعوا أن الأعمال مثل الإضرابات العنيفة وقطع الطرق وحرق إطارات السيارات وغيرها، هي أعمال غير مشروعة[٩٥].

وفي الوقت نفسه، بدأت الوزارة بإعادة النظر في مسألة «كيفية تربية التلاميذ في المدارس الإسرائيلية على أساس مزدوج وهو المساواة المدنية بين العرب واليهود في إسرائيل من جهة، والعلاقات بين إسرائيل والبلاد المجاورة لها في الشرق الأوسط من جهة أخرى»[٩٦]. وبالتعاون مع هذه المؤسسة تم تحضير تقرير يضم الخطوط العريضة للبرنامج الذي يجري تحضيره للمدارس العربية واليهودية. وتندرج في إطار هذا البرنامج، خطط رائدة ومتعددة للمدارس اليهودية من بينها: إعداد منهاج تحت اسم «العلاقات بين إسرائيل والجيران العرب»، واستبدال منهاج التاريخ السابق الذي حمل عنوان «النزاع العربي ـ الإسرائيلي» وإعداد منهاج جديد للمدارس الثانوية العبرية يدور حول العلاقات اليهودية ـ العربية في إسرائيل وتغيير عنوانه من «العيش معاً» إلى «المواطنون العرب في إسرائيل»[٩٧].

وفي حين أن تأثير هذا البرنامج الجديد قابل للجدل في المدارس اليهودية، لا بد من التأكيد على أنه عزز مبدأ التعليم نحو التداخل السياسي في المدارس العربية. وجاء

---

(٩٣) **دافار**، ٢١/ ١/ ١٩٨٨.

(٩٤) Ministry of Education and Culture, *A Report about Superintendents and Pedagogical Employees* (Jerusalem: The Ministry, 1983) (Hebrew).

(٩٥) Yael Feishbin, «A Complex Business,» *Davar* 21/1/1988 (Hebrew).

(٩٦) Ministry of Education and Culture and the Van Leer Jerusalem Foundation, *The Arab Citizens in Israel* (Jerusalem: The Ministry, 1985) (Hebrew).

(٩٧) المصدر نفسه.

هذا البرنامج في إطار «الوحدة من أجل الديمقراطية والتعايش» الذي أعدته وزارة التربية والتعليم والثقافة[٩٨]. وعلى الرغم من أن نشاط الوحدة من أجل الديمقراطية كان محدوداً وتضمن ٨٢ مدرسة يهودية وعربية في العام ١٩٨٨، إلا أنه منح الشرعية للمعلمين العرب في التعاطي مع المسائل الآنية ذات الانعكاسات السياسية. من جهة أخرى، زاد برنامج الالتزام السياسي من ضائقة وارتباك المعلمين العرب. فبعد حوالى أربعة عقود منعت فيها المدارس العربية من التعاطي مع مسائل كهذه، شكك المعلمون العرب بحسن نية وزارة التربية والتعليم[٩٩]. ولكن الخوف من التورط في مشاكل مع الاستخبارات الإسرائيلية في حال إثارة هذه المسائل، شكل حاجزاً أيضاً بالنسبة إلى المعلمين العرب. فهم خشوا تعريض مهنتهم للخطر وخسارة إمكانيات ترقيتهم[١٠٠]. إلى ذلك، لا يزال الافتقار إلى كتب تتناول هذه المسائل مستمراً. أما الأيام الدراسية التي تنظمها وزارة التربية والتعليم فلم تأتِ بفائدة كبيرة بما أن الجسم الإداري من المفتشين والمديرين هم الذين أشرفوا عليها في معظم الأحيان[١٠١].

وأدى اندلاع الانتفاضة في الأراضي الفلسطينية المحتلة (في العام ١٩٨٧) إلى زيادة الارتباك في جهاز التعليم بأكمله في إسرائيل وخاصةً في المدارس العربية. وعلى أثر الانتفاضة، أصبح المعلمون العرب في وضع دقيق. فتملكتهم الحيرة إزاء كيفية التعاطي مع هذه الانتفاضة والحدود التي باستطاعتهم بلوغها في التعبير عن مواقفهم[١٠٢].

فوزعت وزارة التربية والتعليم نشرة طلب من خلالها الوزير من المدارس «تهدئة الانفعالات» على صعيد التلاميذ و«زرع روح التفاؤل والأمل في ما بينهم لتخطي كل العقبات»[١٠٣]. وبناءً على هذه النشرة، تم تحضير وثيقة خاصة للمدارس العربية تنص على تعزيز مبدأ المواطنة والمقومات الوطنية التي تشكل هوية العرب في إسرائيل. وعليه، أثيرت هذه المسائل:

---

(٩٨) Ministry of Education and Culture, *Pessephas* (Jerusalem: Ministry of Education, Pedagogic Secretariat and the Unit for Democracy and Coexistence, 1988), p. 17 (Hebrew).

(٩٩) غازي بطاح، «التربية السياسية في المدرسة العربية،» في: **الهوية، التعايش ومضامين التعليم** (حيفا: اللجنة القطرية لرؤساء السلطات المحلية العربية؛ لجنة متابعة قضايا التعليم العربي، ١٩٨٨)، ص ١٠٦.

(١٠٠) Feishbin, «A Complex Business».

(١٠١) المصدر نفسه.

(١٠٢) مريم مرعي، «المدرسة العربية وقضايا الساعة،» في: **الهوية، التعايش ومضامين التعليم**، ص ٩٥ ـ ١٠٣.

(١٠٣) Ministry of Education and Culture, *Pessephas*.

كيفية تخطي الارتباك والحيرة كمعلمين ومربين.

كيفية تعليل الأحداث الجارية (أي الانتفاضة) في الصف وبأسلوب صريح وموضوعي وصادق.

كيفية التعاطي مع الانفعالات الحادة التي تنتج عن هذه الأحداث.

كيفية مساعدة تلاميذنا على فهم الواقع المعقد والصعب.

كيفية التعبير عن أفكارنا.

كيفية التعاطي مع الأحداث السياسية المتضاربة والمثيرة للجدل.

ولكن بقيت هذه الأسئلة من دون جواب. أما أساس هذه الوثيقة فينص على إقناع التلاميذ العرب من خلال المعلمين، بأن جميع التناقضات التي تتأتى من وضع العرب المعقد في إسرائيل يمكن معالجتها. إلى ذلك، حاولت الوثيقة تسهيل المسائل المعقدة كالافتراض مثلاً أن «واقع إسرائيل كدولة يهودية ـ كما جاء في إعلان الاستقلال ـ لا يتعارض بالضرورة مع كونها دولة ديمقراطية»[١٠٤]. وبدت بعض الأجوبة مبهمة وعامة ليس فقط بسبب محرري هذه الوثيقة الذين أرادوا إرضاء الوزارة من جهة، والاستجابة لتوقعات المجتمع العربي من جهة أخرى، بل لأنهم شخصياً لا يملكون الأجوبة القاطعة لتلك الأسئلة. فلم يبقَ بوسعهم سوى تأمين الأجوبة العامة قائلين «إنه على الرغم من إدراكنا الصعوبات التي تنشأ جراء عدم الإجابة بوضوح وبشكل قاطع عن الأسئلة، لا بد لنا من التوضيح للتلاميذ أننا نمر في ذروة مرحلة دقيقة. ولكن فسحة الأمل لا تضمحل...»[١٠٥].

أدت السيطرة الرسمية على المعلمين العرب إلى بلورة «ثقافة الصمت» لديهم. ففي هذا السياق، وعلى خلاف إعلان الوزارة الذي سمح للمعلمين العرب بمناقشة المسائل الآنية ذات الطابع السياسي مع تلاميذهم، فضل البعض منهم عدم اتخاذ هذا التحدي على عاتقه بغية عدم تعريض وضعه للخطر. وقد ظهر ذلك من خلال دراسة حديثة أجراها المؤلف في آذار/ مارس من العام ٢٠٠٤، لوضع المعلمين العرب في إسرائيل. واستندت هذه الدراسة إلى عينه تمثيلية لجميع المعلمين العرب في جميع المراحل (الابتدائية والمتوسطة والثانوية)، وطرحت سلسلةً من الأسئلة حول التعليم

(١٠٤) وزارة المعارف والثقافة، **كيف نتعامل مع أحداث الساعة** (القدس: إدارة المعارف العربية، وحدة التربية للديمقراطية والتعايش، ١٩٨٨)، ص ٣.

(١٠٥) المصدر نفسه، ص ٤.

والتربية السياسية في المدارس العربية. وأظهرت النتائج أن ١٧ بالمئة فقط من المعلمين يناقشون المواضيع السياسية الآنية مع تلاميذهم، وأن ١٦ بالمئة فقط أقروا مناقشة قضية النزاع الفلسطيني ـ الإسرائيلي مع تلاميذهم. كما بينت الدراسة أن ٢٣ بالمئة منهم قد أقروا مناقشة أحداث العام ٢٠٠٠ (حيث قتل ١٣ مواطناً عربياً في إسرائيل برصاص قوات الشرطة وحرس الحدود) مع تلاميذهم. وعندما سئلوا من بدأ النقاش، أجاب ٤٠ بالمئة بأنهم بدأوا النقاش و٣٢ بالمئة بأن التلاميذ هم الذين بدأوا بذلك و١٠ بالمئة بأن المدير هو من بدأه، فيما أجاب الباقون بأن شخصاً آخر بدأه.

عاشراً: التربية الديمقراطية في المدارس العربية

لا يقتصر التفاوت بين المدرسة والمجتمع العربي على المجال السياسي، بل يشمل المجال الاجتماعي أيضاً. ففي الوقت الذي يشهد فيه المجتمع الفلسطيني عملية تغيير اجتماعي متواصل، كانت المدارس العربية بعيدة كل البعد عن ذلك. وعليه تقلص دور المدرسة في عملية التغيير الاجتماعي[١٠٦].

وقبل ذلك وفي مستهل الستينيات، برز قلق عام لدى الفلسطينيين في إسرائيل حيال دور المعلمين. وعلى أثر فشل معظم التلاميذ العرب في امتحانات الثانوية العامة الإسرائيلية (Bagrut)، تم إجراء «محاكم رمزية» في الناصرة والطيبة من «أجل معرفة المسؤولين عن هذا الوضع المدمر»[١٠٧]. فخلصت هذه المجموعات إلى انخفاض مستوى مهنة التعليم لأن المعلمين ينظرون إليها كمورد رزقٍ فقط، وليس كرسالة اجتماعية، فضلاً عن أنهم يقضون أوقات الفراغ الكبيرة االتي تطغى على حياتهم ما بعد الدوام المدرسي، في المقاهي وغيرها[١٠٨].

أما أبرز المشاكل التي تواجه المدارس العربية اليوم، فهي الديمقراطية الداخلية. ففي مسح شامل لعدد من المدارس العربية وبعض المقابلات العشوائية التي أجراها المؤلف مع عدد من المديرين والمعلمين العرب، تبين أن أغلبية المدارس العربية تفتقر إلى المناخ الديمقراطي. فعلاقة التلميذ ـ المعلم لا تزال مبنية على الخضوع وعلى مبدأ أن المعلم دائماً على حق. فإذا نشب جدل معين يجزم فيه المعلم وحده ولا يحق للتلميذ مخالفته. وتواصل المدارس العربية اتباعها أسلوب «الإيداع» في التعليم (أي إيداع

---

(١٠٦) Majid Al-Haj, *Education for Democracy in the Arab Schools: The Dilemmas of a Changing National Minority* (Givat Haviva: Institute of Arab Studies, 1989).

(١٠٧) *Haboker* (1 April 1964).

(١٠٨) المصدر نفسه.

المعلومات في ذاكرة الطالب)، وليس تحفيز النقاش والتفكير والتحليل لدى الطلاب.

وقد وصف يوسف باشي وغيره بشكل جيد هذا المناخ في تحليلهم للإنجازات التعليمية للمدارس العربية في إسرائيل[١٠٩]. وجاء في هذا الوصف ما يلي:

إن تدريس المواد وتعلمها هو النشاط الوحيد الذي يتم في داخل المدرسة... أما المقررات الخارجة عن المنهاج فهي قليلة جداً.. ويتم التعليم بأسلوب التلقين في صف مزدحم يتطلب من التلميذ مستوىً عالياً من الانضباط، علماً أن العقاب الجسدي ما زال سارياً في بعض المدارس وأن الروتين يتملك الحياة المدرسية العربية أكثر من الحياة المدرسية اليهودية. أما الناظر فيشكل السلطة الإدارية التي تشرف على أعمال المعلمين على الرغم من أن سلطته التربوية غير فعالة، على عكس المراقب الذي يؤثر على اليوم المدرسي من خلال ما قلّ ودلّ من عمله. إلى ذلك، يأخذ التعاطي مع المشاكل الإدارية وقتاً كبيراً من معظم اجتماعات المديرين والمعلمين على حساب المشاكل الأخرى.

هناك نظام هرمي صارم في المدارس العربية يتحكم من خلاله كل شخص في الأشخاص الذين يقعون تحته في السلّم. وهكذا يقف في رأس السلم الإداريون في وزارة التربية والتعليم، وبعد ذلك المفتش ومن ثم المدير والمعلم وفي أسفل السلم التلميذ. وتؤدي هذه الهيكلية غير المرنة إلى تهميش أهم ثلاثة عوامل في العملية التربوية: الأهل والمعلم والطالب.

وقد أثار بين (Bein) هذه النقطة خلال مناقشة مشاكل المدارس العربية الإنسانية:

لا يقوم دور المفتش على المساعدة وتقديم النصائح. وتتجسد صورته بالنسبة إلى المعلمين كرجل يصدر التعليمات أو يوجه الإنذارات ويقرّ الحكم على المعلم كأني به شرطي يحرر محضر ضبط قيادة، لأنه يعيش في خوف من الإداريين في قسم التعليم العربي في الوزارة.

هنالك أيضاً عدم ثقة بين المعلم والمدير:

ينظر المعلمون إلى المدير كشخص يخدم السياسة الرسمية المفروضة عليه من خلال المفتشين. فهم يخشون المفتش ويعتقدون أن المدير يشاطرهم هذا الخوف... فلا تسمح أوامر المفتش ولا أوامر المدير للمعلم بالتصرف على سجيته والاستقلال في

(١٠٩) Joseph Bashi, Sorel Kahan and Daniel Davis, *The Academic Achievements of the Arab Primary School in Israel* (Jerusalem: Hebrew University, School of Education, 1981), p. 17 (Hebrew).

مهنته أو وظيفته. ولكن إذا ما تعمقنا أكثر لوجدنا أن الاعتماد الحقيقي والنفسي للمعلم على المدير لا يزال كبيراً. . .

من الجدير بالذكر أن هذا الوضع قد تغير بعض الشيء مع مرور الزمن وبناءً على ما توصلت إليه الدراسة النموذجية التي أجراها المؤلف في العام ١٩٩٥ على عينة تمثيلية من المدارس العربية حول مكانة المعلم(١١٠). فأظهرت هذه الدراسة أن سلطة المفتش قد تضاءلت مع مرور الوقت وأن ٥٥ بالمئة من المعلمين الذين خضعوا للدراسة، أفادوا بعدم تعاطيهم مع المفتش خلال السنتين المنصرمتين، وأن ٥٣ بالمئة منهم لا يثقون بالمفتش على الإطلاق. ومع تراجع سلطة المفتش، تزايدت سلطة المديرين بشكل كبير مع مرور الوقت. فوفقاً للدراسة المذكورة أعلاه، يأخذ المعلمون حذرهم في الردّ على أسئلة حول المدير حتى في بحث علمي. فـ ٣٩ بالمئة من المعلمين لم يعربوا قط عن رأيهم في اجتماعات المدرسة؛ و٢٧ بالمئة منهم قالوا إن الناظر لا يسمع وجهات نظرهم أو يسمعها ولكن من دون الأخذ بها على محمل الجدّ(١١١).

وعليه، أضحى المديرون الممثلين الأقوى لسلطات الدولة، فقد منحوا السلطة الكافية لاتخاذ القرارات الداخلية الخاصة بالمدرسة. ولكن سرعان ما تتلاشى هذه السلطة عندما يتعلق الأمر بالمناهج والمواد التعليمية. فهذه المسائل ما زالت تحت سيطرة وزارة التربية والتعليم. وعليه، يتضاعف اعتماد المعلمين على وزارة التربية والتعليم من جهة، وعلى المديرين من جهة أخرى. أما في المدارس الثانوية، فيظهر وجه ثالث للتبعية، يتمثل بالاعتماد على السلطة المحلية. وفي المدارس المسيحية الخاصة، تستبدل تبعية السلطة المحلية عامةً بالطائفة الدينية التي تنتمي إليها المدرسة. وتُضعف هذه التبعيات المعلمين وتقلص الديمقراطية الداخلية وتعزز «ثقافة الصمت» في المدارس العربية(١١٢).

وفي العام ١٩٨٥، قررت وزارة التربية والتعليم وضع أنظمة «للتعليم من أجل الديمقراطية» في المدارس الإسرائيلية. فأعد المدير العام، لهذه الغاية، نشرة تحدد الخطوط العريضة والأهداف الخاصة لمختلف وحدات وفروع الوزارة(١١٣). وركزت النشرة على ثلاثة مبادئ:

---

(١١٠) Majid Al-Haj, *The Status of Arab Teachers in Israel* (Haifa: University of Haifa, 1995) (Hebrew).

(١١١) المصدر نفسه.

(١١٢) المصدر نفسه.

(١١٣) Ministry of Education and Culture, *Special Circular of the Director General* (Jerusalem: The Ministry, 1985) (Hebrew).

١ ـ المبدأ العام الذي ينظر إلى الإنسان كمحور الخطة الاجتماعية.

٢ ـ والمبدأ الخاص الذي ينعكس من خلال نظام القيم الوطنية ـ الثقافية.

٣ ـ والمبدأ المؤسساتي الذي يتضمن تحضير النظام التعليمي للتعاطي مع تضارب القيم[١١٤].

كان مشروع «التعليم من أجل الديمقراطية» مخصصاً للمدارس اليهودية. لذلك تم تطبيقه في المدارس العربية من دون أخذ حاجاتها الخاصة بعين الاعتبار. ولكن زودت الحصص المتعلقة بالموضوع المعلمين العرب بالمواد النظرية التي لا يعرفون كيفية تطبيقها في ظل الظروف الموجودة[١١٥]. إلى ذلك، ركزت هذه الحصص على ديمقراطية المجتمع الإسرائيلي على نطاق واسع وليس على الديمقراطية الداخلية للمدارس.

إن واقع العرب في إسرائيل كأقلية مهمّشة ولا تملك السبيل للوصول إلى مركز القوة والاستفادة من الفرص، يضعف قدرتهم على التأثير في ثقافة المجتمع الإسرائيلي السياسية. ولهذا السبب بالذات، يزداد سعي هذه الأقلية إلى تعزيز العنصر الديمقراطي في المجتمع الإسرائيلي. فالثقافة السياسية الديمقراطية على نطاق المجتمع ككل، تساعد أية أقلية على تعزيز مكانتها وتسمح لها بالمشاركة في هذه الثقافة. أما الثقافة السياسية غير الديمقراطية، فهي تضعفها وتعطل تأثيرها. وعليه، من الطبيعي أن يشكل العرب في إسرائيل إحدى المجموعات الأساسية التي تدعو إلى تشجيع تعزيز الديمقراطية في المجتمع الإسرائيلي، ومكافحة الظواهر المعادية للديمقراطية.

لا يشكل التعليم من أجل الديمقراطية على نطاق واسع إذاً مشكلةً بالنسبة إلى الأقلية العربية. وعليه فإن المسألة التي تتطلب تركيزاً خاصاً في مشروع «التعليم من أجل الديمقراطية» هي الديمقراطية الداخلية للمدارس العربية بحد ذاتها، مما يؤثر على التوجيه الديمقراطي للسكان العرب. وقد ذكر مراراً أن المعلمين العرب حساسون تجاه الديمقراطية والحقوق الليبرالية على صعيد العلاقات العربية ـ اليهودية، ومنغلقون ورافضون للديمقراطية الداخلية للمدارس العربية[١١٦].

وفي هذا السياق، تحول مشروع التعليم من أجل الديمقراطية في المدارس

---

(١١٤) المصدر نفسه، ص ٣.

(١١٥) Al-Haj, *Education for Democracy in the Arab Schools: The Dilemmas of a Changing National Minority*.

(١١٦) *Hed Hakhinukh* (February 1989).

العربية وفي الكثير من الأحيان إلى إجراء مصطنع في كل مرحلة من مراحل النظام التعليمي بغية إرضاء المسؤولين. وتأكدت هذه الخلاصة من خلال المناقشات التي عقدها المؤلف مع عدد من المديرين في المدارس العربية، حيث تم ذكر العديد من الأمثلة من واقع المدارس والتي تبين أن المعلم يقوم بإعطاء درس في الديمقراطية وهو يحمل عصاً في يده الأخرى. وعلى سبيل المثال: في إحدى المدارس، طلب المفتش من المدير تخصيص «يوم التلميذ» الذي يتولى خلاله التلاميذ المهام الإدارية في المدرسة بما في ذلك حصص التعليم، فقبل المدير الموضوع رغماً عنه سامحاً لمجلس التلاميذ بتعيين مدير من بينهم لتولي مهام هذا اليوم الدراسي. ولكن عندما جاء «التلميذ ـ المدير» ليجلس مكان المدير الحقيقي، ثارت حفيظة هذا الأخير الذي بدأ بالتذمر حول كل ما يجري. وعندما طلب «التلميذ ـ المدير» الحرية في التصرف ليوم واحد وحسب، اعتبرها المدير إهانة شخصية له وطرده من الغرفة لتكون هذه نهاية «يوم الطالب والديمقراطية».

إن غياب دمقرطة المدارس العربية هي عامل إضافي في إضعاف هذه المدارس وتحجيم دورها على صعيد المجتمع الواسع، فبدلاً من أن تكون المدرسة عاملاً قيادياً، تحولت إلى حلقة ضعيفة تتأثر بأحداث المجتمع الواسع بدلاً من تأثيرها عليه. فسرعان ما اخترقت أبوابها اضطرابات المجتمع وعكرت صفو مناخها. فالتنافس مثلاً بين الحمائل (العائلات الموسعة) على السلطة المحلية، غالباً ما يخترق جدران المدرسة ويؤثر على العلاقات بين المعلمين والإدارة من جهة، والمعلمين والتلاميذ من جهة أخرى. وقد وصف الباحث سامي مرعي هذا الوضع كما يلي[١١٧]:

توجد الاضطرابات في المدرسة كما توجد في أي مؤسسة اجتماعية أخرى. فمعلمو عائلة معينة يتحالفون ضد معلمي عائلة أخرى معاديةٍ أو منافسةٍ لهم. فتتشكل مجموعات من المعلمين بحسب هذه العائلات أو بحسب تحالفاتها الداخلية. وتصبح فاعلة وتمارس ضغطاً سواء خارج المدرسة أم في داخلها. فوردت كل الاضطرابات والخلافات التي نشأت بين المعلمين أو بين المعلمين والإدارة ضمن هذا السياق.

بالإضافة إلى تدخل السلطات في الحكومة المركزية في جهاز التعليم، تقوم السلطات المحلية العربية بالتدخل في شؤون هذه المدارس وتعيق مهمتها كمؤسسات تربوية. ويتمثل هذا التدخل بمسألة تعيين المعلمين والمديرين وترقيتهم، خاصة في

(١١٧) Sami Mari, «The School and Society in the Arab Village in Israel,» *Iyonim Bahinukh* (4 June 1974), p. 89 (Hebrew).

المدارس الثانوية الواقعة تحت التأثير المباشر للسلطة المحلية. وفي معظم الأحيان يستخدم رئيس السلطة المحلية أو رئيس البلدية هذه السلطة لترقية مرشحين من أقربائه أو أتباعه.

فتتحول السلطة المحلية، نظراً لندرة الموارد المحلية لدى العرب واعتمادهم الاقتصادي التام على المركز (اليهودي) المسيطر في البلاد، إلى وسيلة مهمة لتأمين الموارد والمكاسب ومنحها. ونظراً للتمييز الواقع ضد الخريجين الجامعيين العرب في المؤسسات الحكومية، تحولت السلطة المحلية إلى مستخدم أساسي لقسم كبير من النخبة المثقفة التي تتنافس رغماً عنها للحصول على الوظائف المحلية المتوافرة التي تقع ضمن سيطرة المجالس المحلية(١١٨). وعلى هذا الأساس، تشكل المدارس الثانوية المورد الرئيس لعمل المثقفين، والذي جرت العادة أن يستغله رئيس السلطة المحلية لتدعيم مركزه بعيداً عن أي اعتبارات تربوية. وقد أشار أحد مديري المدارس الثانوية إلى ما يلي:

لطالما حارب السكان العرب التعيينات السياسية التي تقوم بها وزارة التربية والتعليم. ولذلك، وجدت أنه من الصعب تقبّل أن بعض التعيينات التي تقوم بها السلطة العربية المحلية لا تخلو من الاعتبارات السياسية. علينا أن نرفض تسييس المدارس العربية مهما يكن من يقوم بذلك. وذلك، لأنه يسيء إلى المناخ التعليمي في المدارس العربية واليهودية(١١٩).

(١١٨) Majid Al-Haj and Henry Rosenfeld, *Arab Local Government in Israel*, Westview Special Studies on the Middle East (Boulder, CO; San Francisco; London: Westview Press, 1990), p. 55.

(١١٩) مقابلة أجراها المؤلف في كانون الأول/ ديسمبر ١٩٩١.

الفصل الثامن

التعليـــــم العالـــي

يحتل التعليم عامةً والتعليم العالي خاصةً مكانةً عاليةً بالنسبة إلى الفلسطينيين في إسرائيل. فإذا ما أخذنا بعين الاعتبار بداية نقطة انطلاق المجتمع الفلسطيني في الداخل وغياب النخبة الثقافية والسياسية بعد النكبة، لما استغربنا أهمية ما يمثله خريجو الجامعات. فهم يعتبرون حجر الأساس في عملية إعادة إعمار المجتمع الفلسطيني في إسرائيل سياسياً واجتماعياً[١]. ولعل أكثر ما حث الفلسطينيين في كل مكان على التعليم هو فقدانهم أرضهم. فيتحول التعليم لديهم أرضاً خصبة يستمدون منه كرامتهم ويعتمدون عليه لتأمين الحراك الاجتماعي والاقتصادي[٢].

أما التجربة التي يكتسبها الطلاب العرب أثناء دراستهم الأكاديمية، فهي تجربة فريدة من نوعها. فالجامعة هي المكان الوحيد في المجتمع الإسرائيلي الذي يمكن أن يتساوى فيه العرب واليهود على الأقل نظرياً (على الرغم من نقطة الانطلاق المتفاوتة بين المجموعتين). إذ إن الوضعية في المجتمع الواسع تتسم بعدم المساواة، حيث يميز ضد العرب في المجالات المختلفة. إلى ذلك يتعلم كلّ من الفريقين في نظامين منفصلين خلال المراحل المدرسية حتى نهاية المرحلة الثانوية، فلا يلتقون في نظام تعليمي مختلط إلا في حرم الجامعة. ويشكل هذا الالتقاء بالنسبة إلى الطلاب العرب أهمية مزدوجة. فالجامعة، هذه المؤسسة التي تطغى عليها معالم الثقافة اليهودية، تؤمن لهم منبراً حراً ومناخاً ديمقراطياً إلى حدٍ معين للتعبير عن آرائهم. أما في مؤسسات التعليم العالي الأخرى، مثل كليات تدريب المعلمين، فتنعدم الديمقراطية انعداماً تاماً[٣]. وعليه، تتفاعل أكثر مراحل الشباب العربي السياسية اندفاعاً في الجامعة. ويسود المجتمع العربي تصور عميق بأن الثقافة الجامعية هي العامل الجوهري للنضال من أجل المواطنة المتساوية والقضايا القومية.

---

(١) Majed Al-Haj, ed., *The Employment Distress Among Arab University Graduates in Israel* (Haifa: Jewish-Arab Center, University of Haifa, 1988) (Hebrew).

(٢) Jamil Tahir, «An Assessment of Palestinian Human Resources: Higher Education and Manpower,» *Journal of Palestine Studies,* vol. 14, no. 53 (1985), p. 36.

(٣) Sami Khalil Mari, *Arab Education in Israel*, Contemporary Issues in the Middle East (Syracus, NY: Syracuse University Press, 1978), p. 130.

ولكن لا تقل التجربة الاجتماعية التي يمرّ بها الطلاب العرب خلال تحصيلهم الأكاديمي، أهميةً بالنسبة إليهم. فجميع الجامعات الإسرائيلية تتمركز على مسافة بعيدة من المناطق العربية مما يضطر عدداً كبيراً من الطلاب العرب إلى المكوث بعيداً عن أهاليهم وعن بيوتهم وقريباً من جامعاتهم. فيمنحهم هذا الوضع فرصة استثنائية للعيش طوال فترة دراستهم الأكاديمية، بحرية وبمنأى عن الرقابة الاجتماعية. وتبدو هذه التجربة بالغة الأهمية بالنسبة إلى النساء اللواتي يخضعن لمثل هذه السيطرة الاجتماعية المحكمة في سائر المجتمعات العربية.

أما من وجهة نظر العلاقات اليهودية ـ العربية، فتراءى للبعض أن الطلاب الجامعيين العرب سيشكلون جسراً مهماً بين العرب واليهود في إسرائيل. فالتعليم العالي والأكاديمي إنما يوفر مورداً مهماً يستطيع العرب من خلاله تطوير فرص حراكهم بشكل أكبر والانخراط في المجتمع، ليس فقط على المستوى الاقتصادي بل على المستويين الاجتماعي والسياسي أيضاً[٤].

تساؤلات جمة تطرح في هذا السياق: ما هي التغييرات الكمية والنوعية التي طرأت مع مرور الزمن، على التعليم العالي بالنسبة إلى الفلسطينيين في إسرائيل؟ هل يوجد تباين بين مجموعات المجتمع العربي الواحد؟ وما هو وضع الاستخدام بالنسبة إلى المتخرجين العرب؟ وإلى أي مدى ساهم التعليم العالي في تعزيز المجتمع الفلسطيني في إسرائيل؟ ما هي المشاكل والعقبات التي يواجهها الطلاب العرب قبل وخلال وبعد دراستهم الجامعية؟ سيحاول هذا الفصل أن يجيب عن جميع هذه التساؤلات معالجاً في **القسم الأول** منه أهم التطورات التي تواترت في ميدان التعليم العالي بالنسبة إلى السكان العرب وذلك من خلال المقارنة ما بين: العرب واليهود من جهة، وما بين مختلف المجموعات التي تضم السكان العرب وخاصةً المسلمين والمسيحيين من جهة أخرى. أما **القسم الثاني**، فسيتناول وضع الاستخدام وتطوره مع مرور الزمن، بالإضافة إلى تحليل مردود التعليم العالي بالنسبة إلى المجتمع الفلسطيني في إسرائيل.

أولاً: أهم التطورات

يعكس تطور التعليم العالي في المجتمع العربي الفلسطيني في إسرائيل جهاز التعليم لدى العرب بشكل عام، والفرص المتاحة لهم بالنسبة إلى التعليم العالي وفرص العمل بعد التخرج.

---

(٤) Avraham Benjamin and Rachel Peleg, *Higher Education and Arabs in Israel* (Tel-Aviv: Am Oved, 1977), p. 139 (Hebrew).

في العام ١٩٥٦-١٩٥٧، بلغ عدد الطلاب العرب في إسرائيل ٤٥ طالباً درسوا جميعهم في الجامعة العبرية في القدس وكان من بينهم امرأة واحدة فقط. أما على صعيد انتمائهم الديني، فكان ٢٨ طالباً منهم من المسلمين و١٢ من المسيحيين و٥ من الدروز[٥].

ومنذ ذلك الحين، بدأ عدد الجامعيين العرب بالارتفاع تدريجاً في جميع الجامعات الموجودة في إسرائيل. في أواسط الثمانينيات، حصلت حالة من الركود وتفاقمت إلى حدّ الانحسار على صعيد التطور الكمي للتعليم العالي بالنسبة إلى العرب. ولكن عادت نسبة الطلاب العرب مرة ثانية إلى الارتفاع في مطلع التسعينيات.

الجدول رقم (٨ ـ ١)

الطلاب العرب والطلاب اليهود في الجامعات الإسرائيلية، ١٩٥٦-٢٠٠٢

السنة	العرب		المجموع		اليهود	
	العدد	بالمئة	العدد	بالمئة	العدد	بالمئة
١٩٥٦/١٩٥٧	٧١٨٢	٩٩,٤	٤٦	٠,٦	٧٢٢٨	١٠٠,٠
١٩٦٤/١٩٦٥	١٨١٢٩	٩٨,٧	٢٣٩	١,٣	١٨٣٦٨	١٠٠,٠
١٩٧٠/١٩٧١	٣٥٥٢٩	٩٨,٣	٦٠٧	١,٧	٣٦١٣٦	١٠٠,٠
١٩٧٤/١٩٧٥	٤٧٨٦٧	٩٧,١	١٢٨١	٢,٩	٤٩١٤٨	١٠٠,٠
١٩٧٩/١٩٨٠	٥٢٨٤٦	٩٧,٠	١٦٣٤	٣,٠	٥٤٤٨٠	١٠٠,٠
١٩٨٤/١٩٨٥	٥٧١٥٦	٩٣,٥	٣٩٩٩	٦,٥	٦١١٥٥	١٠٠,٠
١٩٨٩/١٩٩٠	٦٣٨٠٤	٩٤,٦	٣٩٦٦	٥,٤	٦٧٧٧٠	١٠٠,٠
٢٠٠١/٢٠٠٢	١٠٧,٥٤٠	٩١,٨	٩٦٠٦	٨,٢	١١٧,١٤٦	١٠٠,٠

المصـــادر: *Statistical Abstract of Israel* ([Jerusalem]: Central Bureau of Statistics, 1972), p. 599; *Statistical Abstract of Israel* ([Jerusalem]: Central Bureau of Statistics, 1977), p.625; *Statistical Abstract of Israel* ([Jerusalem]: Central Bureau of Statistics, 1981), p.637; *Statistical Abstract of Israel* ([Jerusalem]: Central Bureau of Statistics, 1982), table XXII/35, p. 649; *Statistical Abstract of Israel* ([Jerusalem]: Central Bureau of Statistics, 1991), p. 644, and *Statistical Abstract of Israel* ([Jerusalem]: Central Bureau of Statistics, 2003), p. 60.

بناءً على الجدول رقم (٨ ـ ١) يظهر التطور الأساسي في عدد الطلاب الجامعيين العرب منذ بداية العام ١٩٧٠. وتجتمع عدة عوامل وراء هذا التطور. فقد أزال إلغاء

(٥) محفوظات الدولة (١٤٥/ ١٢٩٢/ (GL).

الحكم العسكري الذي فرض على السكان العرب في العام ١٩٤٩ وحتى ١٩٦٦، عبء القوانين التي حدّت من حركتهم خلال الحكم العسكري ولذلك تمكن الطلاب العرب من التحرّك بحرية أكثر. كما أثرت إيجاباً التحسينات التي عرفها نظام التعليم الثانوي العربي وارتفاع عدد الحاصلين على الشهادة الثانوية (انظر الفصل الرابع)، على نسبة التسجيل في معاهد التعليم الأكاديمي العالي. خلال هذه المرحلة، وكما ذكر في الفصل الأول، بدأ السكان العرب بإظهار توجههم نحو الانخراط في المجتمع الإسرائيلي كجزء من «استراتيجية التأقلم» التي يتبعها المجتمع الفلسطيني في إسرائيل. وعليه، شكلّ التعليم العالي مورداً أساسياً لتقدم وضع الفرد والجماعة على حد سواء. إلى ذلك، يعتبر تأسيس جامعة حيفا في العام ١٩٦٨ من العوامل المهمة أيضاً في هذا السياق. فهي تتمركز في الجليل حيث يقطن معظم السكان العرب في إسرائيل، مما جذب إليها عدداً لا بأس به من الطلاب العرب. وعزز اختيار الطلاب العرب لهذه الجامعة قرب المسافة ما بينها وبين معظم المناطق العربية التي تقع ضمن محيط تنقّل الطلاب، فلا يضطرون إلى الابتعاد كثيراً عن منازلهم خلال فترة الدراسة. وصبّ هذا الوضع في مصلحة النساء، إذ ساعد العائلات المحافظة على تقبل فكرة إرسال بناتهم إلى الجامعة. وفي العام الدراسي ٢٠٠١/ ٢٠٠٢، بلغ عدد الطلاب العرب في جامعة حيفا ٣٤١٦ طالباً أي ٢٣,٦ بالمئة من مجمل الطلاب في تلك الجامعة وحوالى ثلث الطلاب العرب في إسرائيل. في حين بلغ عدد النساء حوالى ٥٣ بالمئة من الطلاب العرب في جامعة حيفا و٤٠ بالمئة من مجمل عدد الطالبات العربيات في مجمل مؤسسات التعليم العالي[٦].

وأدى نمو عدد الطلاب الجامعيين العرب إلى ارتفاع ما يمثلونه من مجمل الطلاب في إسرائيل. ولكن، لا يزال تفاوت ملحوظ ما بين العرب واليهود في هذا السياق. ففي العام ١٩٨٩/ ١٩٩٠، شكّل العرب ١٦ بالمئة من مجمل السكان الإسرائيليين (باستثناء القدس الشرقية) و٥,٦ بالمئة فقط من الطلاب الجامعيين. ومن الجدير بالذكر أن عدد الطلاب الجامعيين العرب ارتفع بشكل كبير نسبياً منذ مطلع التسعينيات. لكن بما أن هذه الفترة جسدت نمو النظام التعليمي بشكل عام وارتفاع عدد الطلاب اليهود بنسبة ٤٢,١ بالمئة، ارتفعت نسبة العرب بين شريحة الطلاب من ٥,٤ بالمئة إلى ٨,٢ بالمئة فقط في سنة ٢٠٠١/ ٢٠٠٢.

ويعرض الجدول رقم (٨ ـ ٢) نسبة الطلاب الجامعيين للّقب الجامعي الأول في عدد من البلدات العربية واليهودية المختارة التي تقع في المنطقة نفسها وتحتوي على

(٦) *Statistical Abstract of Israel* ([Jerusalem]: Central Bureau of Statistics, 2003), p. 68.

عددٍ متقاربٍ من السكان. فعلى سبيل المثال، يقصد ١٣,٢ بالمئة من بلدة نيشر (اليهودية)، الذين تتراوح أعمارهم ما بين ٢٠ ـ ٢٩ عاماً الجامعة، بينما يقصد ٣,٩ بالمئة فقط من سكان عسفيا (العربية) مقاعد الدراسة الجامعية، علماً أن كلتا البلدتين تتمركزان على مقربةٍ من جامعة حيفا ما يبطل احتمال أن يعود سبب انخفاض نسبة الطلاب العرب إلى بعد المسافة التي تفصلهم عن معاهد التعليم العالي.

أما مدينة الناصرة، فهي تمثل حالة فريدة من نوعها إذ ينعدم فيها التفاوت في نسبة الطلاب الجامعيين مقارنةً مع بلدة الناصرة العليا ذات الأغلبية اليهودية. ويعود ذلك إلى طبيعة مدينة الناصرة التي تقطنها نسبة كبيرة من المسيحيين الذين يذهبون بأغلبيتهم إلى المدارس الخاصة التي تشرف عليها الكنيسة، مما يمنحهم الأفضلية أكثر من المسلمين الذين يذهبون المدارس الحكومية.

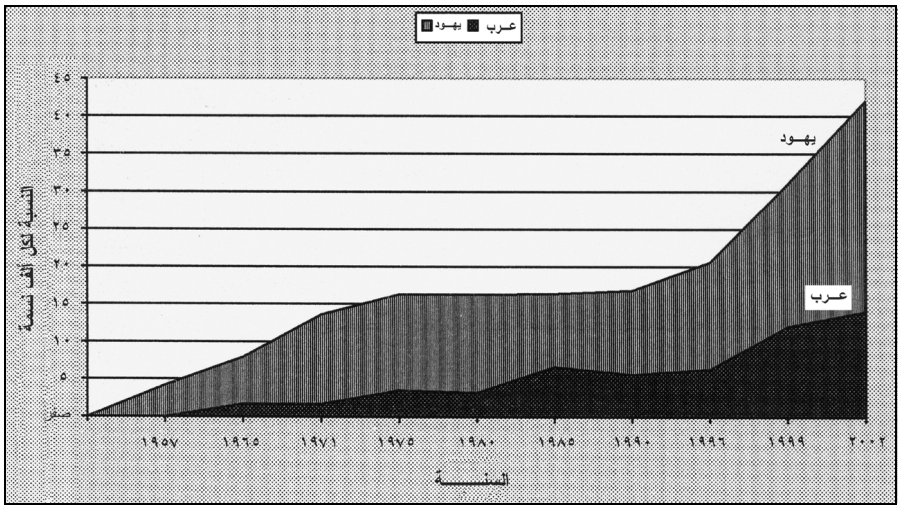
الجدول رقم (٨ ـ ٢)
نسبة الطلاب الجامعيين للّقب الأول من سن ٢٠ إلى ٢٩ سنة وبحسب البلدة، ٢٠٠٠/ ٢٠٠١

البلدات اليهودية		البلدات العربية	
البلـدة	نسبة الطلاب الجامعيين للقب الأول	البلـدة	نسبة الطلاب الجامعيين للقب الأول
نيشر	١٣,٢	عسيفيا	٣,٩
كفر سابا	١٠,٢	الطيرة	٣,٤
كريات آتا	٧,٧	شفاعمرو	٤,٢
كرميئيل	٧,٤	مجد الكروم	٤,٩
الناصرة العليا	٦,٥	الناصرة	٦,٦
برديس حنا ـ كركور	٥,٩	باقه الغربية	٢,٥
مغدال هعيمك	٥,١	يافة الناصرة	٤,٨
أوفاكيم	٤,٠	راهط	١,٨

المصدر: «الوضع الاجتماعي،» مركز أدفا (٢٠٠٢) (العبرية).

كما رأينا، على الرغم من التغيير الكمي والنوعي في التعليم العالي لدى الفلسطينيين في إسرائيل في السنوات الخمسين الأخيرة، ما زالت هناك هوة واسعة بين العرب واليهود في هذا المجال. ويظهر هذا جلياً من مقارنة نسبة الطلاب لكل ألف نسمة في الوسطين اليهودي والعربي.

الشكل رقم (٨ ـ ١)
معدل الطلاب الجامعيين اليهود والعرب في إسرائيل لكل ١,٠٠٠ من السكان



المصـــدر: *Statistical Abstract of Israel* ([Jerusalem]: Central Bureau of Statistics, 1972), p. 599; *Statistical Abstract of Israel* ([Jerusalem]: Central Bureau of Statistics, 1977), p.625; *Statistical Abstract of Israel* ([Jerusalem]: Central Bureau of Statistics, 1981), p.637; *Statistical Abstract of Israel* ([Jerusalem]: Central Bureau of Statistics, 1982), table 35/22, p. 649, and *Statistical Abstract of Israel* ([Jerusalem]: Central Bureau of Statistics, 1997), p. 58.

ويشير الشكل رقم (٨ ـ ١) إلى المنحى التالي: انخفاض في التفاوت لغاية ١٩٨٥؛ ارتفاع بين العام ١٩٨٦-١٩٩٥ وانخفاض طفيف أيضاً ومتدرج بين العام ١٩٩٦-١٩٩٩. ومن ذلك الحين، بدأ معدل التفاوت بين الطلاب العرب والطلاب اليهود بالارتفاع تدريجاً على الرغم من التحسن الحاصل على مستوى التعليم العالي بالنسبة إلى العرب. وفي العام ٢٠٠٢، وصل معدل الطلاب لكل ١,٠٠٠ من السكان، إلى ٤٢ لدى اليهود مقابل ١٤ لدى العرب (أي ١ : ٣ لمصلحة اليهود).

هذا الوضع ناجم عن الفارق الكبير بنسبة قبول الطلاب اليهود والعرب في الجامعات. في السنوات ١٩٩٨/ ١٩٩٩، شكّل العرب ١٣,٥ بالمئة من المسجلين للجامعة، لكن تم قبول ٩ بالمئة فقط من المسجلين[٧]، وذلك لأن ٤١,٢ بالمئة فقط من المسجلين العرب ينجحون في امتحان الدخول مقارنة مع ٦٥,١ بالمئة من اليهود.

(٧) *Statistical Abstract of Israel* ([Jerusalem]: Central Bureau of Statistics, 2000), pp. 22-54.

بالإضافة إلى ذلك فإنّ ٣٠,٦ بالمئة من الطلبات التي رفضت للجامعات سنة ١٩٩٩ كانت للعرب[٨].

منذ أوائل التسعينيات، طرأ تحسّن ملحوظ على التعليم العالي لدى العرب واليهود بشكل عام. خلال هذه الفترة ارتفع عدد الطلاب في مؤسسات التعليم العالي بحوالى ٦٥ بالمئة. ولكن ما زالت الفروقات واسعة وما زال العرب في أسفل السلم الاجتماعي-الاقتصادي. من الذين حصلوا على شهادات تؤهلهم الدخول للجامعات في سنة ١٩٨٦/ ١٩٨٧، فقط ٢٦,٥ بالمئة من العرب دخلوا الجامعة، مقابل ٩،٣٥ بالمئة من اليهود الشرقيين و٥١ بالمئة من اليهود الغربيين[٩].

لا شك أن امتحان الدخول (البسيخومتري) هو العائق الرئيس الذي يمنع الطلاب من الانتساب لمؤسسات التعليم العالي. بحسب معطيات المركز القطري للامتحان والتقييم، هنالك فارق كبير بمعدل العلامات بين الطلاب العرب واليهود لصالح المجموعة الثانية. فحسب المركز، حوالى ٧٣ بالمئة من الطلاب تقدموا باللغة العبرية وحوالى ١٥ بالمئة تقدموا باللغة العربية (الباقون امتحنوا بلغات أخرى على الغالب الروسية والإنكليزية). معدل العلامات لهؤلاء الذين تقدموا بالعبرية كان أعلى بـ ١٢٣ نقطة من الذين تقدموا بالعربية (٥٥٤ لليهود و٤٣١ للعرب). وهذا يعني أن الطلاب اليهود لديهم فرصه أفضل للدخول إلى الجامعة من الطلاب العرب في جميع الكليات، وخاصة الكليات ذات المكانة العالية التي تتطلب شروط قبول عالية.

إن امتحان البسيخومتري أعد بشكل يتلاءم والطلاب ذوي الثقافة الغربية. لذلك فهو غير ملائم للطلاب العرب أو حتى للطلاب اليهود الشرقيين. بالإضافة إلى ذلك، فإن إحدى مشاكل الطلاب العرب ناجمة عن الفرق الشاسع بين اللغة العربية الفصحى واللغة العامية. حتى عندما يُمتحن الطالب العربي في اللغة العربية عليه التعامل مع لغة ثانية.

تجب الإشارة إلى أن الفجوة بين الطلاب العرب واليهود تبدأ منذ مرحلة الطفولة المبكرة وتستمر عبر المراحلتين الابتدائية والثانوية[١٠]. أي إنه بالإضافة للتمييز

---

(٨) المصدر نفسه.

(٩) Majid Al-Haj, «Higher Education among the Arabs in Israel: Formal Policy between Empowerment and Control,» *Higher Education Policy*, vol. 16 (2003), pp. 351-368.

(١٠) Majid Al-Haj, Education among the Arabs in Israel: Control and Social Change (Jerusalem: Magnes Press, 1996) (Hebrew).

الموجود في امتحان البسيخومتري، تعكس نتائج الامتحان أيضاً الفرق في نقاط الانطلاق للمجموعتين. ولذلك فإن وجود امتحان البسيخومتري كشرط أساسي للقبول لمؤسسات التعليم العالي في إسرائيل، يساعد على زيادة الفجوة بين المجموعتين في نسبة القبول بالجامعة.

من الجدير بالذكر أنه نتيجة لضغوطات سياسية غيرت الجامعات في إسرائيل في سنة ٢٠٠١ شروط القبول. وقد قررت لجنة مكونة من ممثلي وزارة المعارف ومجلس التعليم العالي ولجنة رؤساء الجامعات تبديل علامات البسيخومتري بواسطة المعادلة المؤلفة فقط من علامات امتحان الشهادة الثانوية البجروت (ما يسمى «بالدمج»). فحسب الطريقة الجديدة، يبقى امتحان البسيخومتري كإمكانية والطالب هو الذي يقرر استعماله أو استعمال طريقة «الدمج». لكن، رؤساء الجامعات سرعان ما توصلوا إلى الاستنتاج أن هذه الطريقة الجديدة تخدم فقط الطلاب العرب، بينما هي في الأساس كانت معدّة لتخدم طلاب من المناطق الموجودة في الأطراف (بحسب التعريف الرسمي، تشمل هذه المجموعة طلاباً يهوداً شرقيين من مدن التطوير)[١١].

في الحقيقة ٣٩ بالمئة من الطلاب العرب استعملوا طريقة «الدمج» مقارنة مع ٢٨ بالمئة من الطلاب اليهود. من بين الذين استعملوا هذا المقياس لدى ٤٦ بالمئة من اليهود علامة الدمج كانت أعلى من علامة البسيخومتري بالمقارنة مع ٧١ بالمئة من الطلاب العرب. وهكذا وبعد سنة واحدة فقط من استعمال طريقة «الدمج»، ألغت مؤسسات التعليم العالي هذه الطريقة وعادت إلى استعمال شروط القبول السابقة[١٢].

أدت زيادة عدد الطلاب العرب في مؤسسات التعليم العالي إلى زيادة ملحوظة في عدد الخريجين من الجامعات. في سنة ١٩٦٠، كان عدد الخريجين العرب في إسرائيل فقط ٣٥٠، بينما في سنة ١٩٨٤ ارتفع العدد إلى ٨,٧٠٠ خريج[١٣]. في سنة ٢٠٠٢ (اعتماداً على إحصاء السكان لسنة ١٩٩٥ وزيادة ما معدله ١٥٠٠ طالب عربي جديد تخرج كل سنة)، وصل عدد الخريجين العرب إلى ٥٠,٠٠٠ من حملة اللقب الجامعي الأول فما فوق. من الصعب الحصول على معطيات حول الخريجين العرب من جامعات أجنبية، لأن الدائرة المركزية للإحصائيات لا تشملهم. ولكن إحصاء سابقاً

---

(١١) < http://www.hearetz.co.il > .

(١٢) Rali Sa'ar, «Prestigious Faculties are Full of Arabs, not of Those from Development Towns- and the Admission Method Changes,» *Ha'aretz,* 27/11/2003 (Hebrew).

(١٣) *Statistical Abstract of Israel* ([Jerusalem]: Central Bureau of Statistics, 1984), p.54.

عن التعليم العالي يشير إلى أن هذه المجموعة شكلت حوالى ١٠ بالمئة من عدد الخريجين العرب[١٤].

الزيادة الكمية بعدد خريجي الجامعات العرب كان مصحوباً بتغيير نوعي أيضاً. يدرس العرب اليوم في جميع مؤسسات التعليم العالي في إسرائيل وفي عددٍ واسع من الكليات (على الرغم من أن نسبتهم في الكليات ذات المكانة العالية ما زالت منخفضة، كما سيذكر لاحقاً). بالإضافة إلى ذلك، فإن نسبة النساء في التعليم العالي زادت بشكل ملحوظ. ففي سنه ١٩٨٤، كان عدد النساء حوالى ربع الخريجين العرب، وفي سنة ٢٠٠٢، ولأول مرّة، أكثر من نصف الطلاب العرب (٥٤,٧ بالمئة) في مؤسسات التعليم العالي كانوا نساء[١٥].

وطال التغيير الاختصاصات الدراسية أيضاً. فإذا قارنّا العام ١٩٨٨/ ١٩٨٩ والعام ١٩٩٨/ ١٩٩٩ مثلاً، نرى أن نسبة طلاب السنة الأولى العرب في الهندسة ارتفعت، من ٤,٨ بالمئة إلى ٧,٥ بالمئة[١٦]. وتعكس هذه النسبة التطور الملحوظ الحاصل في هذا السياق، إذ لطالما سجل فرع الهندسة منذ العام ١٩٨٣ النسبة الأدنى من الطلاب العرب مقارنةً مع سائر الاختصاصات. فقد بلغت حينذاك نسبة المهندسين العرب المتخرجين ٤,٩ بالمئة فقط مقابل ١٤,٥ بالمئة من المتخرجين اليهود. في حين تساوى الفريقان من حيث نسبة الخريجين في الاختصاصات الأكاديمية الرفيعة المستوى مثال الطب والمحاماة والمحاسبة[١٧].

ولكن مع ذلك، لا يزال الفرق شاسعاً بين العرب واليهود. فالإحصائيات الرسمية تدل على أن ٤,٨ بالمئة من العرب عملوا كمهندسين في قطاعات مختلفة في العام ١٩٩٥ مقابل ٨,٩ بالمئة من السكان اليهود. كما لا تزال تتركز النسبة الأعلى من الطلاب العرب في مجال العلوم الإنسانية إذ ارتفعت هذه النسبة من ٨,٣ بالمئة في العام ١٩٨٨/ ١٩٨٩ إلى ١١,٨ بالمئة في العام ١٩٩٩[١٨]. وفي الوقت نفسه،

---

(١٤) Majid Al-Haj, «Arab University Graduates in Israel: Characteristics, Potential and Employment Situation,» in: Majid Al-Haj, ed., *The Employment Distress Among Arab University Graduates in Israel* (Haifa: Jewish-Arab Center, University of Haifa, 1988) (Hebrew).

(١٥) المصدر نفسه، ص ٥٤؛ *Monthly Bulletin of Statistics* (1995) p. 71, and *Statistical Abstract of Israel* ([Jerusalem]: Central Bureau of Statistics, 1997), p. 64.

(١٦) *Statistical Abstract of Israel* ([Jerusalem]: Central Bureau of Statistics, 2000), pp. 22-52.

(١٧) Majid Al-Haj, *Education among the Arabs in Israel: Control and Social Change* (Jerusalem: Magnes Press, 1996) (Hebrew).

(١٨) *Statistical Abstract of Israel* ([Jerusalem]: Central Bureau of Statistics, 2000), pp. 22-25.

انخفضت إلى حدٍّ ما نسبة الطلاب العرب في مجالات العلوم والرياضيات (التي تتضمن علم الحاسوب) من ٨,٤ بالمئة في العام ١٩٨٨/ ١٩٨٩ إلى ٧,٥ بالمئة في العام ١٩٩٨/ ١٩٩٩[١٩].

إلى ذلك، برزت مشكلة تمثيل الطلاب العرب في الدراسات العليا. ففي الوقت الذي ارتفعت فيه نسبة الطلاب العرب في اللقب الأول من ٦,٧ بالمئة إلى ٨,٧ بالمئة، لم تتغير هذه النسبة في مرحلة الماجستير والدكتوراه ولم تتعد نسبة ٣,٥ بالمئة من مجمل الطلاب لهذين اللقبين. ولا بدّ من الإشارة إلى أن العام ٢٠٠٠/ ٢٠٠١ شهد ارتفاعاً في نسبة الطلاب العرب الذين يحضرون الماجستير إلى ٥ بالمئة للمرة الأولى، مقابل انخفاض طفيف في نسبة الذين يحضرون الدكتوراه إلى ٣,٢ بالمئة[٢٠].

تخلص هذه الدراسة إلى أن التحسن الذي طرأ على التعليم العالي مع مرور الوقت طال الكم والكيف بالنسبة إلى المواطنين العرب في إسرائيل، مبينةً أيضاً أن الفرق لا يزال شاسعاً بين نسبة اليهود والعرب في معاهد التعليم العالي.

ـ مشاكل تأقلم الطلاب العرب في فترة الدراسة

توصلت الدراسة التي أجراها المؤلف في العام ١٩٩٤، في جامعة حيفا حول المشاكل التي يواجهها الطلاب العرب خلال فترة الدراسة، إلى أن ثلث الطلاب العرب يغيرون اختصاصهم أو يتركون الجامعة بعد السنة الدراسية الأولى مقابل ١٢ بالمئة فقط من الطلاب اليهود[٢١].

وتعكس هذه النتيجة حال الجامعات كافة. ولكن تغير معدل التسرب من الجامعة في أواخر الثمانينيات والتسعينيات على مستوى كل من الفريقين، وظل التفاوت بينهما شاسعاً. فمن بين الذين بدأوا دراستهم الجامعية في العام ١٩٨٧/ ١٩٨٨، حصل ٤٨,٥ بالمئة من العرب على الإجازة الجامعية خلال خمس سنوات مقابل ٦٧,٧ بالمئة من الطلاب اليهود. ومن بين الذين بدأوا دراستهم الجامعية في العام ١٩٨٨/ ١٩٨٩، أتم ٥٤,٣ بالمئة من العرب و٧٢ بالمئة من الطلاب اليهود دراستهم خلال خمس سنوات أيضاً، ما يفيد بأن الفارق بين الفريقين قد انخفض من

(١٩) المصدر نفسه.

(٢٠) *Statistical Abstract of Israel* ([Jerusalem]: Central Bureau of Statistics, 2003), p. 70.

(٢١) Majid Al-Haj, *Education, Empowerment and Control: The Case of the Arabs in Israe*l, SUNY Series in Israeli Studies (Albany: State University of New York Press, 1995).

١٩,٢ بالمئة إلى ١٧,٧ بالمئة. إلى ذلك، لحظت الدراسة نفسها التحسن الحاصل بالنسبة إلى معدل التسرب من الجامعة فقد بلغت هذه النسب في العام ١٩٨٥/ ١٩٨٨ ١٦,٦ بالمئة للطلاب العرب و١٢ بالمئة للطلاب اليهود. مما يبين أن الفارق قد انخفض على مر السنوات من ٨,١ بالمئة إلى ٤,٦ بالمئة[٢٢].

من جهة أخرى، يواجه الطلاب العرب مشاكل متعددة تصعِّب عليهم التأقلم في الجامعة. وتنعكس هذه المشاكل في نتائج استطلاع أجراه المؤلف على الطلاب اليهود والعرب في جامعة حيفا في أيار/ مايو من العام ٢٠٠١. وتتركز الدراسة حول جامعة حيفا لأنها كما ذكر آنفاً، تتضمن النسبة الأكبر من الطلاب العرب مقارنةً مع سائر الجامعات الإسرائيلية. كما أن الطلاب العرب في هذه الجامعة يشكلون عينةً تمثل سائر الطلاب العرب في إسرائيل من حيث الديانة ومناطق الإقامة والجنس وغيرها من الخصائص المهمة[٢٣].

اختيرت عينة للبحث على ثلاث مراحل: في **المرحلة الأولى** اختيرت الكليات التي يدرس فيها العرب: أي كلية العلوم الإنسانية وعلم الاجتماع والتربية والحقوق. وفي **المرحلة الثانية** تم اختيار عفوي لعدد من الأقسام في كل كلية. وأما في **المرحلة الثالثة** فتم اختيار صف واحد من كل قسم في السنة الأولى وصف آخر في السنة الأخيرة ما قبل التخرج. وشملت الدراسة ٤١٠ طالباً يهودياً و١٩٣ طالباً عربياً.

وقد طرحنا سلسلة من الأسئلة التي تساعدنا على رصد المشاكل الأساسية التي يواجهها الطلاب العرب واليهود في السنة الدراسية الأولى في الميادين التالية: المشاكل الاقتصادية والدروس والتكيف الثقافي والعلاقة الاجتماعية والسكن.

وتظهر الدراسة أن الطلاب العرب صنفوا مشاكلهم (من الأصعب إلى الأقل صعوبة) على النحو التالي: اللغة الإنكليزية؛ التكيف مع الطريقة التعليمية المختلفة في الجامعة؛ انتقاء المواد وتحديد ساعات الدراسة؛ التكيف مع محيط اجتماعي وثقافي جديد؛ السكن؛ العلاقة مع الطلاب اليهود؛ اللغة العبرية (الجدول رقم (٨ ـ ٣)).

---

(٢٢) *Annual Report 1994* (Jerusalem: Council for Higher Education, 1994) (Hebrew), and *Annual Report* 1997 (Jerusalem: Council for Higher Education, 1997) (Hebrew).

(٢٣) Majid Al-Haj, «Higher Education among the Arabs in Israel: Formal Policy between Empowerment and Control,» *Higher Education Policy,* vol. 16 (2003).

الجدول رقم (٨ ـ ٣)
مشاكل تكيف الطلاب العرب مقارنةً مع الطلاب اليهود
(نسبة الطلاب الذين ذكروا أنهم يواجهون هذه المشكلة إلى حد كبير)

	العرب	اليهود
اللغة الإنكليزية	٤٨,٤	١٨,٢
التكيف مع الطريقة التعليمية المختلفة	٤٢,٥	٢٧,٢
انتقاء المواد	٤٠,٠	٢٣,٧
التكيف مع المحيط الثقافي الجديد	٣٧,٠	١٤,٥
السكن	٢٧,٥	٩,٨
العلاقة مع الطلاب اليهود (العرب بالنسبة إلى اليهود)	٢٦,٧	٦,٧
اللغة العبرية	١٨,٧	٥,٦

أما المشاكل التي تتعلق بالدروس (اللغة الإنكليزية وطرق التعليم) فهي تعود إلى تدني مستوى النظام التعليمي الرسمي الذي يأتي منه الطلاب العرب ومضمون منهاج الجامعات الإسرائيلية الموجه نحو الطابع العبري والطابع الغربي. فعلى الرغم من تحسن نظام التعليم العربي في السنوات الأخيرة، لا تزال تعتمد المدارس العربية في كل من المرحلة الابتدائية والمرحلة الثانوية، طريقة تدريس يمكن تسميتها «بالطريقة البنكية» أي طريقة «إيداع المعومات» «وسحبها وقت الامتحان». وهكذا تعتمد هذه الطريقة على «تلقين المعرفة» وليس على تربية التلاميذ كيفية التفكير الناقد والإبداع (انظر الفصل السابع). ويصعِّب هذا الأسلوب على الطلاب العرب التأقلم مع طريقة التعليم في الجامعات التي تعتمد على العمل الفردي والمناقشة التحليلية والاستخدام الفردي لمختلف المصادر.

إلى ذلك، تفتقر المدارس الثانوية العربية إلى نظام استشاري يوجه الطلاب مهنياً. لذلك، يواجه الطلاب العرب صعوبة في اختيار الاختصاص لأنهم يجهلون الاختصاصات المتعددة المتوافرة وشروط القبول والطريقة الصحيحة لاختيار الاختصاص بما يتناسب والقدرات والميول وسوق العمل.

ويواجه الطلاب العرب مشكلة أخرى تتمثل بالتحول الثقافي الذي يتعرضون له وخاصةً الطالبات.

فعندما ينتقل الطلاب العرب إلى الجامعة، يحتكون بثقافتين مختلفتين: ثقافة

المجتمع والثقافة داخل حرم الجامعة. فتراهم ينتقلون من مجتمع عربي لا يزال رغم التحضر يحافظ على عاداته وتقاليده، إلى بيئة اجتماعية وثقافية تطغى عليها الثقافة العبرية ـ الغربية. وهذا ما يدفع بالطلاب العرب إلى محاولة الجمع ما بين عالمين مختلفين، مما يزيد من تضعضع مقومات هويتهم الشخصية والثقافية. وتتضاعف هذه الصعوبة مع حاجة الطلاب إلى اللغة الإنكليزية واللغة العبرية خاصةً في السنة الدراسية الأولى. فقد شرح أحد الطلاب الأمر على النحو التالي:

«خلال السنة الدراسية الأولى، أحسست بالضياع. إذ توجب عليّ القراءة باللغة الإنكليزية والتفكير بالعربية والتكلم بالعبرية. ولكن خفّت حدة هذا الإحساس لأني تابعت القراءة بالإنكليزية وبدأت التفكير والتكلم بالعبرية أيضاً. . .».

وتتصاعد هذه الصعوبات مع عدم احتكاك الطلاب العرب خلال دراستهم الأكاديمية بأي موادٍ تتضمن جوانب ثقافية عربية. فاللغة المستخدمة داخل حرم الجامعة على صعيد التعليمات وأسماء الأقسام والكليات والمباني هي اللغة العبرية وأحياناً الإنكليزية ونادراً العربية. أما الجسم الإداري في مختلف الأقسام، فلا يضم أي مستخدم عربي أو حتى يهودي يتكلم العربية. وهذا ما يزيد من تغرب الطلاب العرب[٢٤].

إلى ذلك، تأتي الصعوبات الاقتصادية لتزيد من عدم تأقلم الطلاب العرب. فقد أظهرت عدة دراسات أن السكان العرب لا يتمتعون بأي امتيازات حكومية وأن معظم العائلات تعيش تحت خط الفقر. ووفقاً للإحصائيات الرسمية في العام ١٩٩٩، فإن واحداً من كل طفلين فقيرين في إسرائيل هو طفل عربي، بينما نسبة العرب لا تزيد على ١٨ بالمئة من مجمل السكان. كما أن ٤٢,٣ بالمئة من العائلات العربية في إسرائيل تعيش تحت خط الفقر[٢٥].

أما السكن، فيشكل أيضاً مشكلة لجزء مهم من الطلاب العرب (٢٧,٥ بالمئة من العرب مقابل ٩,٨ بالمئة من اليهود). ومرد هذه المشكلة إنما يعود إلى النسبة العالية من الطلاب العرب الذين يضطرون إلى البحث عن سكن في المناطق القريبة من الجامعة نتيجة لعدم حصولهم على مساكن تابعة للحرم الجامعي. وعليه، تتمحور المشكلة

---

(٢٤) The *Report of the Committee for the Advancement of Higher Education among the Arabs in Israel*, chaired by Majid Al-Haj (Jerusalem: Council for Higher Education, Planning and Budgeting Committee, 2001) (Hebrew).

(٢٥) *Report on Poverty and Inequality in Income Distribution within the Israeli Society* (Jerusalem: Institute for Social Security, 2000), p. 5. (Hebrew).

حول شقين: الشق الاقتصادي وارتفاع رسم الإيجار في المدن والشق المتعلق بأصحاب السكن اليهود الذين يأبون تأجير بيوتهم إلى الطلاب العرب. وتظهر الدراسة التي أجريناها أن ١٠ بالمئة من الطلاب العرب أقروا بأن هذه المشكلة تواجههم لأسبابٍ قومية. فمن البديهي، في ظل التوتر السياسي منذ بداية انتفاضة الأقصى في العام ٢٠٠٠، أن تتفاقم مثل هذه المشاكل.

من جهة أخرى، أشار تقرير لجنة تدعيم التعليم العالي بين السكان العرب في إسرائيل[٢٦]، إلى أن معظم الجامعات تضع برامجاً خاصة للمجموعات ذات الاحتياجات الخاصة والتي تصفها الجامعات على أنها «جماعات تستحق الدعم». وتشمل هذه المجموعات مهاجرين يهوداً ومقيمين من مدن التطوير اليهودي (غالباً يهود شرقيين) ومقيمين من الأحياء الفقيرة، وطلاباً ذوي إعاقات جسمية وغيرهم من الذين يخدمون في القوات العسكرية الاحتياطية. لكن على الرغم من كون العرب أكثر مجموعة مهمشة في المجتمع الإسرائيلي، فإن معظم الجامعات لا تشمل الطلاب العرب ضمن مجموعة الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

ثانياً: استخدام المتخرجين

تُعتبر فرص استخدام الخريجين الجامعيين العرب في إسرائيل محدودةً جداً. فمعظمهم يتركزون في وظائف محدودة سواء في مجتمعاتهم الخاصة أم في جوار المناطق العربية[٢٧]. الأمر الذي جعلهم يخضعون «للمحللة» أي انحصار تنافسهم إلى حدٍ كبير على المستوى المحلي. من غير أن توفر لهم شهاداتهم الجامعية الوسائل التي تسمح لهم بالتنافس مع نظرائهم اليهود في سوق العمل الإسرائيلي. وتبدو بعض الوظائف بعيدة كل البعد عن تطلعات العرب إما لأنها مرتبطة بالسلك العسكري أو «لأسباب أمنية». وهذا ما يدفع بهم إلى منافسة بعضهم البعض للحصول على الوظيفة المناسبة في مناطقهم. ومن الواضح أن تبعية السكان العرب الاقتصادية وافتقارهم إلى الركائز الاقتصادية في مجتمعهم العربي، حالت دون أن يؤدي ارتفاع نسبة المتخرجين الجامعيين العرب إلى خلق فرص عمل

(٢٦) *The Report of the Committee for the Advancement of Higher Education among the Arabs in Israel*, p. 10.

(٢٧) Al-Haj, ed., *The Employment Distress Among Arab University Graduates in Israel*, and Majid Al-Haj, «Education in Israel under Shadow of Conflict and Nation-building: Cultural Hegemony vs. Controlled Multiculturalism,» in: Majid Al-Haj and Uri Ben-Eliezer, eds., *In the Name of Security: Sociology of Peace and War in a Changing Era* (Haifa: University of Haifa Press, 2003), pp. 295-327 (Hebrew).

جديدة[٢٨]. إلى ذلك، خلص ساميونوف ويوختمان ـ ياعر، إلى أنه «على الرغم من تحسن مستوى العرب التعليمي في إسرائيل، لكنهم لم يستطيعوا تحويل إمكانياتهم العلمية إلى إمكانيات مهنية»[٢٩]. وعليه، تسود في إسرائيل حالة متناقضة، إذ كلما زاد تعليم العرب تضاءلت فرص استيعابهم في القطاع اليهودي[٣٠].

الجدول رقم (٨ ـ ٤)

نسبة المتخرجين العرب واليهود وفقاً لمهنهم ١٩٨٣ (بالمئة)

المهنة	العرب	اليهود
معلمو روضات الأطفال والمدارس الابتدائية والثانوية	٣٨,٧	١٥,٣
الأطباء العموميون وأطباء الأسنان، الجهاز الإسعافي	١٢,٩	١٠,٦
المهندسون	٤,٩	١٤,٥
المحاسبون	٥,١	٥,٩
موظفون في الخدمات الاجتماعية	٢,٩	٣,١
المحامون	٢,٨	٣,٨
المدراء والإداريون والأجراء في الحكومة والخدمات العامة	٠,٥	١٥,١
الجهاز التعليمي في المؤسسات الأكاديمية	٠,٤	٤,٥
العمال الأكاديميون في العلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية والإنسانيات	٦,٦	١٦,١
الكهنة والكتبة وغيرها	٦,٨	٤,٣
السائقون والنادلون وعمال البناء . .	١١,٠	٢,٨
الوظائف الأخرى	٧,٤	٤,٠
المجموع	١٠٠,٠	١٠٠,٠

المصدر: Central Bureau of Statistics Population and Housing Census 1983.

(٢٨) Noah Lewin-Epstein, *The Arab Economy in Israel: Growing Population: Jobs Mismatch,* Discussion Paper; no. 14-90 (Tel-Aviv: Tel-Aviv University, Pinhas Sapir Center for Development, 1990), p. 31.

(٢٩) Moshe Semyonov and Ephraim Yuchtman-Yaar, *Ethnicity, Education and Occupational Inequality: Jews and Arabs in Israel*, Discussion Paper; no.16-88. (Tel-Aviv: Tel-Aviv University, Pinhas Sapir Center for Development, 1988), p.13.

(٣٠) Al-Haj, «Higher Education among the Arabs in Israel: Formal Policy between Empowerment and Control,» and Noah Lewin-Epstein, Majid Al-Haj and Moshe Semyonov, *The Arabs in Israel in the Labour Market* (Jerusalem: Florsheimer Institute for Policy Studies, 1994) (Hebrew).

وتعود نسبة المتخرجين العرب العالية في جهاز التعليم إلى انعدام الخيارات الأخرى. فمعظم المهندسين الذين يفشلون في إيجاد وظيفة مناسبة لهم في القطاع اليهودي يتحولون لاإرادياً إلى جهاز التعليم. وقد عبر عن ذلك أحد الخريجين في كلية الهندسة بالكلمات التالية:

أنهيت دراستي الجامعية في العام ١٩٨٥، وحاولت جاهداً بعد سنتين من التخرج إيجاد وظيفة ولكن من دون جدوى. كما حاولت أن أبحث عن وظيفة عبر مكتب الاستخدام ولكن تطلبت كل الوظائف المتوافرة إتمام الخدمة العسكرية. فكنت كلما أقرأ إعلاناً عن وظيفة تطلب مهندساً كهربائياً وتتناسب مع ما أسمو إليه ومع مجال تخصصي، أتصل فوراً برب العمل الذي يبدي تحمساً للموضوع. وفي إحدى المرات بعد اطّلاع رب العمل على تخصصي التقني وعلى استعدادي للعمل ليلاً نهاراً، لم يبدِ أي تحفظ لاستخدامي ودعاني إلى مقابلته. عندما وصلت إلى مكتبه، استهل أسئلته بالسؤال عن الخدمة العسكرية. فأجبته أن العربي معفيّ من الخدمة العسكرية. فاعتذر وتأسف «لعدم توظيفي» رافضاً متابعة المقابلة.

فعملت في هذه الفترة في وظائف مؤقتة وبعيدة عن ميدان اختصاصي حتى إنني عملت سائق تاكسي، واستسلمت للواقع بعد مرور سنتين وتقدمت بطلب وظيفة تعليم كمدرسٍ للرياضيات في مدرسة ثانوية محلية حيث لا أزال أعمل حتى اليوم[٣١].

بالإضافة إلى ذلك تعمل نسبة لا بأس بها من المتخرجين العرب في وظائف «الياقة الزرقاء». فالجدول رقم (٨ ـ ٤) يشير إلى أن ١١ بالمئة من مجمل المتخرجين العرب يعملون كسائقين ونادلين وفي أعمال لا تحتاج إلى مهارات أو مؤهلات مهنية كعمال بناء أو عمال مرائب وغيرها، مقابل ٢,٨ بالمئة من المتخرجين اليهود والذين يعملون في وظائف كهذه. وعليه، يبدي المتخرجون العرب استعدادهم لقبول أي نوع من الوظائف نظراً لتعسر استخدامهم، آملين في النهاية إيجاد الوظيفة المناسبة لاختصاصهم.

وأما الميدان المهني الأساسي الثاني للمتخرجين العرب فهو ميدان الطب. فحوالى ١٣ بالمئة من المتخرجين يعملون كأطباء عموميين وأطباء أسنان وفي مجالات أخرى. ويظل ميدان الطب هو الميدان الذي يستقطب نسبياً الجامعيين العرب في إسرائيل أكثر من اليهود.

(٣١) مقابلة مع المؤلف في آذار/ مارس ١٩٩٢.

ويعمل اليوم الأطباء العرب في عيادات خاصة وفي مؤسسات طبية خاصة بما في ذلك المستشفيات. ويبقى الطب الميدان الوحيد الذي سمح بدمج المتخرجين العرب في مؤسسات ذات أغلبية يهودية وبخاصة المستشفيات. كما نجح بعض الأطباء العرب بتبوّؤ مراكز عالية في مستشفيات رامبام والكرمل والعفولة وهداسا[٣٢].

ولكن بدأت فرص العمل في الميدان الطبي بالتناقص تدريجاً. ويواجه متخرجو كلية الطب العرب عوائق كثيرة خلال بحثهم عن العمل المناسب لهم خاصةً بعد بداية موجة الهجرة من الاتحاد السوفياتي سابقاً إلى إسرائيل في العام ١٩٨٩. فقد تواترت أحداث متعددة تم خلالها استبدال الأطباء العرب في إسرائيل بالمهاجرين الجدد[٣٣]. وقد تفاقم هذا الوضع مع ازدياد تدفق المهاجرين حيث وصل عددهم في العام ٢٠٠٤ إلى ما يزيد عن مليون مهاجر. وحيث إن هذه الهجرة من أكثر الهجرات اليهودية ثقافة، فقد حملت معها بين الأعوام ١٩٩٠-١٩٩٩ ١٩,٧٣٧ طبيباً و٢١,٦٤٣ في مهنة التمريض و٩٠,٧١٨ مهندساً في المجالات المختلفة[٣٤]. ومن الواضح أنه لم يتم استيعاب هذا العدد الهائل بسهولة في إسرائيل. ولكن من المؤكد أن الأكاديميين المهاجرين يحظون بالأولوية مما يصعب أكثر على الأكاديميين العرب إيجاد الوظيفة المناسبة لهم.

في حين لا يزال عدد الطلاب العرب الحائزين على شهادة في الطب في تزايد مستمر. فقد بينت دراسة حول القوى العاملة العربية في الجليل أن العام ١٩٧٠ سجل ٠,٤ كمعدل للأطباء العرب لكل ١٠,٠٠٠ مواطن؛ وارتفع هذا المعدل في العام ١٩٨٠ ليبلغ ٢,٢ وفي العام ١٩٨٥ ليبلغ ١٠,١[٣٥]. ولا بدّ من الإشارة إلى أن هذه الدراسة شملت ٤٠ بالمئة فقط من السكان العرب واستثنت بلدات الناصرة وشفاعمرو، مما يفترض أن المعدل الفعلي هو أعلى من المعدل المذكور إذا ما أخذنا مجمل السكان العرب بعين الاعتبار.

وأدى انحسار فرص العمل في مؤسسات الصحة العامة إلى تعزيز المنافسة بين

---

(٣٢) Sikkui, *A Report of the Absorption of Arabs in Senior Positions* (Jerusalem: Sikkui, 1992).

(٣٣) Asaad Azaizi, «The Impact of Soviet Jewish Immigration on Arab Local Authorities,» paper presented at: The Impact of Soviet Jewish Immigration on the Arab Sector in Israel, Symposium Organized by the Jewish Arab Center, University of Haifa, February, 1992.

(٣٤) *Statistical Abstract of Israel* (2000), pp. 5-11.

(٣٥) أنور عوض وحاتم كناعنة، «القوى البشرية في مجال الصحة،» ورقة قدمت إلى: **وقائع المؤتمر الأول للصحة في الوسط العربي في إسرائيل**، تحرير حاتم كناعنة، شحادة الحاج وسعيد رابي (الناصرة: مطبعة الحكيم، ١٩٨٧)، ص ١٤٤.

الأطباء العرب للحصول على وظيفة لهم في العيادات الخاصة، علماً أنها هي أيضاً لم تعد تدر مردوداً اقتصادياً مهماً جراء ارتفاع الطلب عليها وانخفاض العرض.

ويعود التزايد السريع لعدد الأطباء العرب إلى اختيار معظم الطلاب العرب الذين يدرسون خارج إسرائيل، ميدان الطب للدراسة. فلا يزال العرب ينظرون إليه كميدان رفيع المستوى ويقوم على العمل المستقل. اعتاد الحزب الشيوعي في إسرائيل، قبل انهيار الأنظمة الاشتراكية في أوروبا الشرقية، تقديم من ٥٠ إلى ٦٠ منحة سنوياً للطلاب العرب من أجل متابعة دراستهم في أوروبا الشرقية والاتحاد السوفياتي. وفي تقرير قدمه إلى السفارة الأمريكية في أواخر الثمانينيات، أقرّ رعنان كوهين (عضو الكنيست السابق وخبير الشؤون العربية)، أن ١٠٩٠ طالباً من العرب في إسرائيل قد تخرجوا من مؤسسات التعليم العالي في البلاد الشيوعية خلال عشرين سنة (١٩٦٦-١٩٨٦). وتخصص ٦٠ بالمئة منهم في الطب و٢٠ بالمئة في الهندسة ودرس المتبقي منهم العلوم السياسية والاقتصاد والمحاماة[٣٦].

واكتسبت اختصاصات الطب والهندسة والمحاماة مكانة خاصة في المجتمع العربي لفترة طويلة[٣٧]. ولكن التغيرات الاجتماعية والاقتصادية التي طرأت على المجتمع العربي والمجتمع الإسرائيلي عامةً، وازدهار النظام التعليمي أثرت على القيم المهنية.فقد بدأت بعض الوظائف تفقد مكانتها تدريجاً جراء ازدياد عدد الطلاب المتخصصين في مجالات هذه الوظائف وارتفاع المنافسة في سوق العمل، مثل مهنة المحاسب التي وفرت لمزاوليها مردوداً مهماً.

أما العمل الاجتماعي فهو حقل جديد بالنسبة إلى السكان العرب. فقد مثلت العائلة الموسعة في المجتمع العربي التقليدي دور «مؤسسات الخدمات والشؤون الاجتماعية» من خلال دعمها لأبناء العائلة المحتاجين، ولكنه مهّد التغير الاقتصادي وعملية التبدل الاجتماعي الذي يصحبه انحسار الدور الاقتصادي للعائلة الموسعة، مما فتح الباب أمام مؤسسات الخدمات الاجتماعية الرسمية استبدالها بالتدريج.

ولكن على الرغم من هذه الحاجة الملحّة، كانت الخدمات الاجتماعية المتاحة للشباب العربي متواضعة مقارنةً مع تلك المتاحة للشباب اليهودي[٣٨]. وعليه، تبدو

---

(٣٦) Yoel Dar, «U.S. Scholarship Programme Sought for Arab Students,» *Jerusalem Post*, 20/9/ 1987.

(٣٧) Mari, *Arab Education in Israel*.

(٣٨) Aziz Haidar, *Social Welfare for Israel's Arab population* (Boulder, CO; San Francisco; London: Westview Press, 1990).

إمكانية خلق فرص العمل للمتخرجين العرب في هذا الحقل محدودة. أما الخدمات الاجتماعية الأخرى، مثل تلك التي تعنى بالعجزة والعائلات المحتاجة، فهي في تطور مستمر ولكن بشكل تدريجي في القطاع العربي، متيحةً فرص عمل إضافية أمام العاملين الاجتماعيين. وأظهرت الدراسة التي أجريناها في العام ١٩٩٠ حول عمل المتخرجين العرب، أن المتخرجين من مدرسة العمل الاجتماعي يواجهون صعوبات أقل من غيرهم في محاولة إيجاد الوظيفة المناسبة لهم.

إن ضائقة العمل بالنسبة إلى الخريجين العرب في إسرائيل لم تتغير كثيراً مع مرور الوقت. على الرغم من التغير النوعي والكمي الذي طرأ على التعليم العالي لدى الفلسطينيين في إسرائيل، لا يزال يتركز عمل المتخرجين العرب في الوظائف التقليدية وفي المناطق العربية. فقد أظهرت الدراسة التي أجراها مركز الإحصاء الرئيس حول القوى العاملة في سنة ٢٠٠٠، أن نسبة المتخرجين العرب الذين يعملون في جهاز التعليم ارتفعت بشكلٍ طفيف مع مرور الزمن، فيما بقيت نسبة المستخدمين اليهود، في القطاع نفسه، على حالها. وتعكس هذه النتائج أن ٤٠,٢ بالمئة من المتخرجين العرب عملوا في العام ٢٠٠٠، كمعلمين في رياض الأطفال والمدارس الابتدائية والثانوية (مقابل ٣٨,٧ بالمئة من المتخرجين العرب في العام ١٩٨٣) ومقارنةً مع ١٥,٧ بالمئة من المتخرجين اليهود (التي سجلت نسبتهم ١٥,٣ بالمئة في العام ١٩٨٣)[٣٩]. من جهة أخرى، ارتفعت نسبة المدراء والإداريين والأجراء في الحكومة والمؤسسات العامة على صعيد المتخرجين العرب من ٠,٥ بالمئة في العام ١٩٨٣ إلى ٧,٠١ بالمئة في العام ٢٠٠١. ولكن هبطت هذه النسبة مع مرور الزمن على صعيد المتخرجين اليهود (من ١٥,١ بالمئة في العام ١٩٨٣ إلى ١٠,١ بالمئة في العام ٢٠٠١)[٤٠]. ولا بدّ من الإشارة إلى أن معظم العرب في هذه الفئة يعملون في السلطات العربية المحلية. مما يفيد بأن حوالى نصف المتخرجين العرب يعملون في قطاعين اثنين: وزارة التربية والتعليم والسلطة المحلية، التابعتين للحكومة. وهذا ما يعكس بعداً عميقاً للواقع الذي يتمثل بالدور المحدود الذي يمكن أن يمثله هؤلاء الأكاديميون في توجيه مجتمعهم نتيجة لتبعيتهم للوظائف الحكومية مما يؤثر في استقلالهم الفكري.

وتظهر معطيات دراسة العام ١٩٩٠ حول القوى العاملة، أن نسبة العرب تقل عن نسبة اليهود في المهن الإدارية والتقنية. كما تنعدم تقريباً نسبة النساء العربيات في

---

(٣٩) Central Bureau of Statistics in Israel, Manpower Survey, 2001

(٤٠) المصدر نفسه.

الوظائف الإدارية ولا تبلغ سوى ١ بالمئة على صعيد المهن التقنية. والأمر سيان بالنسبة إلى الرجال العرب: فيعمل ١,٣ بالمئة) منهم فقط في الوظائف الإدارية في القطاع العام مقابل ٧ بالمئة، أي خمس مرات أكثر، من الرجال اليهود[٤١].

أما الوضع المهني في وزارة التربية والتعليم فهو مثير للجدل. فعلى الرغم من أن التلاميذ العرب يشكلون حوالى ٢٣ بالمئة من مجمل عدد التلاميذ في إسرائيل، وأن حوالى ٤٠ بالمئة من المتخرجين العرب يعملون في هذا القطاع، لا تتعدى نسبة مناصب الفئة العالية التي يتولاها العرب ٣ بالمئة[٤٢]. كما تولى اليهود إدارة قسم شؤون التعليم العربي لغاية العام ١٩٨٧ حين تم تعيين مربٍ عربي لتولي هذا المنصب، وذلك بعد تحجيم دور القسم العربي وحرمانه من لعبٍ أي دور فعال في قضية المضامين الدراسية والميزانيات.

بالإضافة إلى ذلك فهناك ستة مدراء في وزارة المعارف بحسب المناطق الجغرافية لا يوجد بينهم حتى يومنا (عام ٢٠٠٥) مدير عربي واحد. هذا على الرغم من أن نسبة الطلاب العرب في لواء الشمال تتجاوز الـ ٥٠ بالمئة من مجمل الطلاب في المنطقة.

إلى ذلك، إن عدد المحاضرين العرب في المؤسسات الأكاديمية محدود أيضاً. فواحد بالمئة فقط من المحاضرين الجامعيين هم من العرب. ولم يتول سوى ٥٧ منهم فقط مناصب تعليمية في الجامعات في العام ١٩٩٨/ ١٩٩٩ وذلك من أصل ٥٠٧٦ منصباً تعليمياً. ولا يشمل الجسم الإداري في الجامعات تقريباً أي موظف عربي أو أي متكلم باللغة العربية خاصة على صعيد الذين يؤمنون الخدمات للطلاب.

ولا بدّ من الإشارة إلى التغير المهم ـ ولكن المحدود ـ الذي طرأ في السنوات الأخيرة على صعيد استيعاب المحاضرين العرب. فأكثر من نصف المحاضرين العرب في الجامعات اليوم، تم تعيينهم بفضل المنح التي يقدمها صندوق (Ma'of) الذي أسسته لجنة التخطيط والموازنة التابعة لمجلس التعليم العالي ومؤسسة كهانوف في العام ١٩٩٥. ويخصص هذا الصندوق منحاً للأكاديميين العرب المتفوقين والذين ترغب الجامعة في استيعابهم. ويؤمن البرنامج المتبع من أربع إلى ست منح سنوياً وتتكفل الجامعة بمهمة التمويل من ميزانيتها المنتظمة في نهاية منحة السنوات الثلاث[٤٣]. وارتفعت نسبة هذه المنح لتصل إلى ١٠ منح سنوياً وذلك في ضوء التقرير الذي قدمه

(٤١) Lewin-Epstein, Al-Haj and Semyonov, *The Arabs in Israel in the Labour Market*, pp. 34-35.

(٤٢) Al-Haj, «Higher Education among the Arabs in Israel: Formal Policy between Empowerment and Control».

(٤٣) *Annual Report 1997*, p. 97.

الحاج إلى مجلس التعليم العالي تحت عنوان «قضايا التعليم العالي لدى العرب في إسرائيل» والذي كشف مدى التمييز الواقع ضد الأكاديميين العرب من حيث القبول في الجامعات وفرص العمل[٤٤]. كما اتسع عدد المؤسسات المؤهلة لتقديم هذه المنح لتشمل الكليات الأكاديمية بالإضافة إلى الجامعات. في المقابل، لم يلحظ عدد الإداريين العرب العاملين في مؤسسات التعليم العالي الإسرائيلية أي تغيير[٤٥].

السياسة الرسمية المتبعة تجاه استخدام المتخرجين العرب

تدرك الحكومة الإسرائيلية مشكلة تعذر عمل النخبة المثقفة العربية منذ سنوات طويلة. فمنذ الخمسينيات، نادى المسؤولون مراراً وتكراراً بضرورة معالجة هذه المشكلة وبالحاجة إلى إدخال الخريجين العرب في القطاعات الحكومية. وبالعودة إلى السابع من نيسان/ أبريل من العام ١٩٥٩، عقد الكنيست الإسرائيلي جلسة خاصة لمناقشة مشكلة «النخبة العربية المثقفة»[٤٦]. فصرح رئيس الوزراء بن غوريون بأنه على بينة من هذه المشكلة داعياً مختلف الوزارات لاستيعاب الأكاديميين العرب. وأضاف التالي:

«على دولة إسرائيل أن تهتم بالنخبة العربية المثقفة وأن تسهل عملية استخدامهم في سوق العمل وفي القطاعات العامة والخاصة لأنهم مواطنون إسرائيليون ولهم حقوق مثلهم مثل سائر المواطنين، وليس للاعتقاد الساذج بأن هذه المهمة ستحقق السلام».

ولكن على الرغم من جلسة المناقشة ومن تصريح رئيس الوزراء، لم تقم الحكومة بأي إجراءات لتنفيذ وعودها واستيعاب المتخرجين العرب القليلي العدد في ذلك الوقت، وبقي تصريح رئيس الوزراء خالياً من المضمون. وفي العام ١٩٥٩، أسس الطلاب العرب في الجامعة العبرية في القدس، لجنة يتركز هدفها الأساس حول النضال «لتعزيز التعليم العالي عند العرب بما في ذلك تأمين الوظائف المناسبة للمتخرجين العرب»[٤٧].

وفي أوائل السبعينيات، تم تأسيس لجان مماثلة للطلاب العرب في المؤسسات

---

(٤٤) Majid Al-Haj, «Higher Education among the Arabs in Israel: Problems and Recommendations,» (Report Submitted to the Council for Higher Education in Israel, 1999) (Hebrew).

(٤٥) *The Report of the Committee for the Advancement of Higher Education among the Arabs in Israel*.

(٤٦) **لمرحاف**، ٨/ ٤/ ١٩٥٩.

(٤٧) **هآرتس**، ١/ ١/ ١٩٦٦.

الأكاديمية الأخرى وخاصة في جامعات حيفا وتل أبيب ومعهد العلوم التطبيقية التخنيون. فتوحدت هذه اللجان في العام ١٩٧٢ لتشكل منظمة واحدة تحت اسم الاتحاد القطري للطلاب العرب[٤٨]. ويرمي أحد أهداف الاتحاد إلى النضال من أجل حصول المتخرجين العرب على فرص عمل متساوية في سوق العمل[٤٩].

أما الحكومة، فكانت مدركة لتصاعد امتعاض النخبة العربية المثقفة من نقص الوظائف وازدياد ضائقة البطالة لديهم. فدعا مستشار رئيس الوزراء للشؤون العربية، شموئيل توليدانو إلى إجراء دراسة حول هذا الوضع في العام ١٩٧٢[٥٠]. وأظهرت هذه الدراسة أن كلاً من القطاع اليهودي الخاص والقطاع اليهودي العام يقفلون أبوابهم تقريباً أمام المتخرجين العرب، وأن هذا التمييز يولد مشاعر النفور والاضطهاد لديهم.

وبعد هذه الدراسة، تم تشكيل لجنة تتألف من المديرين العامين في الوزارة بغية العمل على وضع خطة «لدمج المتخرجين العرب». فأوصت اللجنة بمنح أربع وأربعين وظيفة حكومية جديدة في المناقصات العامة إلى المتخرجين العرب؛ على أن تتمركز هذه الوظائف في الوزارت الداخلية والعدل والتربية والتعليم والثقافة وفي قسم الأقليات في مكتب رئيس الوزراء[٥١]. ولكن لم يتم تنفيذ توصيات هذه اللجنة أيضاً. وبعد مرور خمسة عشر عاماً (في العام ١٩٨٧) أقرّ إيلي ريخس الذي أجرى دراسة العام ١٩٧٢ للحكومة بأنه لم يطرأ أي تحسين على أوضاع عمل الأكاديميين العرب منذ تلك الدراسة لأن الحكومات المتعاقبة لم تأخذ توصياتها بعين الاعتبار[٥٢].

ثالثاً: التباين داخل المجتمع الفلسطيني

بالإضافة إلى التباين الموجود بين العرب واليهود بالنسبة إلى التعليم العالي، هناك فروقات داخل المجتمع العربي نفسه خاصة بين الطوائف المختلفة وبين المناطق الجغرافية. فعندما يتعلق الأمر بالانتماء الديني فإن العرب المسيحيين يندرجون في أعلى السلّم، يتبعهم المسلمون وبعد ذلك الدروز. أما بالنسبة إلى المناطق الجغرافية،

---

(٤٨) **زو ـ هديرخ**، ١/ ١/ ١٩٧٢.

(٤٩) **بوست مورتيم**، ٦/ ٦/ ١٩٧٢.

(٥٠) Eli Rekhess, *A Survey of Minority Graduates from Institutions of Higher Education in Israel, 1961-1971* (Tel Aviv: Shiloah Center, 1973) (Hebrew).

(٥١) **جيروزاليم بوست**، ٢٢/ ٥/ ١٩٧٤.

(٥٢) Eli Rekhess, «Socio-political Implications of the Employment of Arab University Graduates,» in: Al-Haj, ed., *The Employment Distress of Arab University Graduates in Israel,* pp. 49-55.

فإن أعلى نسبة للطلاب الجامعيين العرب والخريجين موجودة في الجليل (شمال البلاد) يتبعهم سكان المثلث (الوسط)، وفي أدنى السلّم يندرج البدو في النقب.

الجدول رقم (٨ ـ ٥)
نسبة الخريجين العرب وفقاً لشهاداتهم وانتمائهم الديني، عام ١٩٨٣ وعام ١٩٩٥ (بالمئة)

الشهادة	عام ١٩٨٣				عام ١٩٩٥			
	المسلمون	المسيحيون	الدروز	المجموع	المسلمون	المسيحيون	الدروز	المجموع
اللقب الأول	٦٢,٩	٣٢,٨	٤,٣	١٠٠,٠	٦٨,٦	٢٧,١	٤,٣	١٠٠,٠
الماجستير والدكتوراه	٣٩,٩	٥٧,٦	٢,٥	١٠٠,٠	٥٤,٩	٤١,٦	٣,٥	١٠٠,٠
بالمئة من مجمل المتخرجين	٥٧,٠	٣٩,١	٣,٩	١٠٠,٠	٦٥,١	٣٠,٨	٤,١	١٠٠,٠
بالمئة من مجمل السكان العرب	٧٦,٨	١٣,٦	٩,٦	١٠٠,٠	٧٩,٢	١١,٨	٩,٠	١٠٠,٠

المصـــادر: Central Bureau of Statistics Population and Housing Census, 1983 and 1995, and *Statistical Abstract of Israel* ([Jerusalem]: Central Bureau of Statistics, 1993), p. 43.

يظهر الجدول رقم (٨ ـ ٥) أن نسبة المتخرجين الجامعيين المسيحيين عام ١٩٨٣ فاقت نسبتهم السكانية في مجمل عدد السكان العرب في إسرائيل بثلاث مرات، في ما تقل نسبة الدروز المتخرجين عن نسبتهم السكانية في مجمل عدد السكان بأكثر من النصف. أما المسلمون فهم يأتون في الوسط: فهم يشكلون كمتخرجين عرب نسبة ٥٧ بالمئة مقابل ٧٦,٨ بالمئة كنسبة سكانية في مجمل عدد السكان العرب في إسرائيل. ولا بدّ من الإشارة إلى أن الفارق بين الطلاب المسلمين والطلاب المسيحيين قد انخفض على صعيد التعليم العالي، فيما ظلّ الفارق ما بين الدروز والمسيحيين تقريباً على حاله بين العام ١٩٨٣ والعام ١٩٩٥.

تطرقت دراسات متعددة إلى مسألة التفاوت التعليمي ما بين مختلف الفئات الدينية التي تشمل السكان العرب[٥٣] ولكن ما زال سبب هذا التفاوت غير واضح: أيتعلق

(٥٣) Mari, *Arab Education in Israel*, and Yossi Shavit, «Segregation, Tracking and the Educational Attainment of Minorities: Arabs and Oriental Jews in Israel,» *American Sociological Review,* vol. 55 (February 1990), pp. 115-126.

بالانتماء الديني لكل طالب أم لخلفيته الاجتماعية والاقتصادية، أم لمستوى مدرسته ونوعها؟

وتوفر لنا دراسة نموذج بيرث كوهورت (Birth Cohort) في العام ١٩٥٤ الفرصة المناسبة للإجابة عن هذه الأسئلة؛ وفي ما يلي، تحليل للعوامل التي تؤثر على الانتقال المدرسي للتلاميذ المسلمين والمسيحيين من الصف الثامن إلى المرحلة ما بعد الثانوية.

ومن خلال هذه الدراسة تعقبنا مواليد عام ١٩٥٤ وأجرينا معهم مقابلات عام ١٩٨٧ حول التاريخ الدراسي والمهني لكل واحد. ويظهر التفاوت بين المسلمين والمسيحيين من خلال مختلف المراحل التعليمية، فتبلغ نسبة التلاميذ المسيحيين الذين يتابعون دراستهم في مرحلة التعليم العالي ٣٩ بالمئة مقارنةً مع ١٥ بالمئة من المسلمين. ولمزيد من الإيضاح حول تفاوت التحصيل العلمي بين الفريقين، أجري تحليل إحصائي مركب للمعطيات بحسب نموذج (Logit Regression) وبالاعتماد على العوامل المتغيرة والمستقلة عن بعضها البعض التالية: تعليم الأب وعدد الأشقاء المستجيبين للدراسة ونوع المدرسة الابتدائية والثانوية التي يرتادونها وانتماؤهم الديني (الجدول رقم (٨ ـ ٦)).

تؤكد حصيلة هذا التحليل النتائج المذكورة في الفصل الرابع في ما يتعلق بالتقسيم الديني في المدارس الخاصة، فيتبين أفضلية المسيحيين على المسلمين على صعيد الخلفية الاقتصادية والتحصيل العلمي وفرص الدراسة في المدارس الخاصة. أما المسلمون في المدارس الخاصة، فهم ممثلون في المرحلة الثانوية أكثر منها في المرحلة الابتدائية، غير أن نسبتهم في المرحلتين تبقى أقل من نسبة المسيحيين.

الجدول رقم (٨ ـ ٦)
المعدّل والمنحى المقياسي وفقاً للدين

	موارد المسلمين (المنحى المقياسي)	موارد المسيحيين (المنحى المقياسي)
سنوات تعليم الأب	٣,١١	٥,١٥
	(٢,٩٧)	(٣,٢٢)
عدد الأشقاء في البيت	٨,٩٥	٦,٥٦
	(٣,٣٤)	(٢,٩٥)

يتبـــع

تابـــع

ارتياد مدرسة ابتدائية خاصة	٠,٠١	٠,٣٦
	(٠,١٣)	(٠,٤٨)
ارتياد مدرسة ثانوية خاصة	٠,٢٢	٠,٤٣
	(٠,٤٢)	(٠,٥٠)
التعليم ما بعد المرحلة الثانوية	١٥,١	٣٨,٤٦

المصدر: Survey of the 1954, Birth Cohort.

وتظهر الدراسة بشكل واضح أن الانتماء الديني بحد ذاته لا يؤثر على التحصيل العلمي، بل يتأثر هذا الأخير بعامل تعليم الأب ونوع المدرسة التي يتم ارتيادها، علماً أن عامل ارتياد المدرسة الثانوية الخاصة هو أقوى عامل من ناحية التأثير على احتمالات الدراسة في المرحلة ما بعد الثانوية. بمعنىً آخر، يحظى الذين يرتادون المدارس الثانوية الخاصة بأعلى الاحتمالات لمتابعة تعليمهم العالي (الجدول رقم (٨ ـ ٧)).

الجدول رقم (٨ ـ ٧)
نموذج (Logit Regression) للتعليم ما بعد المرحلة الثانوية
بالنسبة إلى المسلمين والمسيحيين

العوامل المتغيرة والمستقلة	درجات Logit
سنوات تعليم الأب	٠,١١٣*
	(٠,٠٤٨)
عدد الأشقاء	٠,٠١٢
	(٠,٠٤٦)
ارتياد مدرسة ابتدائية خاصة	١,٠٤٣*
	(٠,٥٣٣)
ارتياد مدرسة ثانوية خاصة	١,١٦٤**
	(٠,٣٣٩)
الدين ٠,٢٤	(٠,٣٩٦)

ملاحظة: العدد الظاهر بين هلالين هو خطأ مقياسي.
* ٠,٠٥ >
** ٠,٠١ >
المصدر: المصدر نفسه.

من جهة أخرى، إذا ما تم رصد نوع المدرسة، انعدمت الفروقات تقريباً ما بين المسلمين والمسيحيين على صعيد الانتقال للتعليم العالي، بل أكثر من ذلك عندما رصدنا مسألة مواصلة التعليم العالي بحسب نوع المدرسة من الصف التاسع إلى المرحلة الثانوية، تفوَّق المسلمون على المسيحيين بشكل طفيف(٥٤).

تشابه نتائج هذه الدراسة تلك التي أجريت في مجتمعات أخرى حول الفروقات في تحصيل الطلاب في المدارس الرسمية مقارنة بالمدارس الأهلية الخاصة(٥٥). وفي دراسة أجراها حول المدارس الكاثوليكية الخاصة والمدارس الرسمية في الولايات المتحدة، وجد كولمن أن المدارس الكاثوليكية الخاصة تمتاز بنوعية أعلى (من الطلاب) وبالمساواة بين التلاميذ أكثر من المدارس الرسمية(٥٦). وأضاف كولمن أن المدارس الكاثوليكية تبرهن عن جدارة أكاديمية على صعيد المهارات المعرفية الأساسية مثال: القراءة والفهم والمفردات والرياضيات، علماً أنها تتمتع بمعدل إنفاقٍ متدنٍ على كل تلميذ وبمعدل تلميذ/ معلم أكثر ارتفاعاً من المدارس الحكومية. إلى ذلك، يطمح تلاميذ هذه المدارس الكاثوليكية بمتابعة التعليم العالي بنسبة أكبر من نظرائهم في المدارس الحكومية(٥٧).

ولا تنتج الفروقات بين المدارس الكاثوليكية الخاصة والمدارس الرسمية، بحسب كولمن، عن الخلفية التي تتأتى منها العائلات أو عن الانتماء الديني، فلا ترتبط الخلفية الاجتماعية والاقتصادية أو العرق والديانة ارتباطاً وثيقاً بإنجازات المدارس الكاثوليكية على عكس إنجازات المدارس الرسمية(٥٨).

أما ما يُحدِث الفرق بينهما، فهو المتطلبات الكثيرة التي تتوخاها المدارس الكاثوليكية من تلاميذها والرعاية التي يتلقاها الطلاب ذوو الإنجازات المتدنية(٥٩). ولكن، في وقت لاحق، رأى كولمن إمكانية أن يكون عامل «رأس المال الاجتماعي» هو العامل الأساسي المؤثر في هذا السياق. وفي تعريفه له، قصد كولمن «النظم

---

(٥٤) Al-Haj, *Education, Empowerment and Control: The Case of the Arabs in Israel*.

(٥٥) James Coleman and Thomas Hoffar, *Public and Private High Schools: The Impact of Communities* (New York: Basic Books, 1987); James S. Coleman, *Equality and Achievement in Education*, Social Inequality Series (Boulder, CO; San Francisco; London: Westview Press, 1990), and Thomas Hoffer, Andrew Greeley and James Coleman, «Achievement growth in public and Catholic Schools,» *Sociology of Education,* vol. 58, no. 2 (1985), pp. 74-97.

(٥٦) Coleman, Ibid., p. 241.

(٥٧) المصدر نفسه، ص ٢٤٠.

(٥٨) Hoffer, Greeley and Coleman, Ibid.

(٥٩) الصدر نفسه.

والشبكات الاجتماعية والعلاقات بين الراشدين والأطفال والتي تمثل دوراً مهماً في نمو الطفل»[٦٠]. وفي هذا السياق أيضاً، يمثل مجتمع الكنيسة الذي يحيط بالمدارس الكاثوليكية أهمية كبرى في تقليص نسبة تخلي التلاميذ عن الدراسة وفي تربية التلاميذ على اتباع النظام وتحقيق الإنجازات وفي تأمين الدعم العائلي والمدرسي لتعليم الأطفال[٦١].

وفي السياق نفسه، تبرز المدارس العربية الدينية الخاصة التي تعود بالزمن إلى عهد العثمانيين والانتداب، فهي لها باع في التنظيم الاجتماعي إذ يتمتع معظمها بمجلس إداري على صلة وثيقة مع إدارة المدرسة، ويملك صلاحيات في ما يخص استخدام المعلمين وصرفهم من الوظيفة، وينظم النشاطات المدرسية ويتولى مشاريع تديرها المدرسة.

وتتوجه هذه العناصر مباشرة إلى مصلحة التلاميذ، ففي مقابلات معهم، أفاد عدد من مديري المدارس الثانوية الخاصة في الناصرة، بدون استثناء، بوجود تواصل مع تلاميذهم على عكس مديري المدارس الرسمية. ويستمر التواصل مع تلاميذ المدارس الثانوية الخاصة حتى بعد تخرجهم. فقد أقرّ مديرو هذه المدارس بأن بعض المتخرجين الذين تابعوا تعليمهم العالي، يتطوعون للمشاركة في مختلف الأنشطة المدرسية التي ترمي إلى حث التلاميذ على متابعة تعليمهم العالي. أي أن تأثير «رأس المال الاجتماعي» يبرز جلياً في المدارس المسيحية الخاصة ويشكل حافزاً لطلاب هذه المدارس من حيث التحصيل ومتابعة الدراسة العليا.

من الجدير بالذكر أن هنالك تفاوتاً بين المدارس الأهلية المسيحية من ناحية المستوى التعليمي ومن ناحية الطابع الديني للمدرسة، فقسم من هذه المدارس معروف بعراقته وحافظ على طابعه الوطني، بينما القسم الآخر يأخذ في السنوات الأخيرة الطابع الديني التبشيري.

وإذا ما ربطنا ذلك بالإطار النظري الذي عرض في المقدمة، فإن الطابع الديني الأحادي الذي يتجاهل التعددية الدينية الثقافية للطلاب، من شأنه أن يؤثر سلباً على الطلاب غير المسيحيين في هذه المدارس، إذا كان ذلك من ناحية الهوية الثقافية أم من ناحية التحصيل.

---

(٦٠) Coleman, Ibid., p. 334.

(٦١) المصدر نفسه.

المراجـــــــــع

١ ـ العربيـة

كتـــب

أماره، محمد حسن وعبد الرحمن مرعي. **سياسة التربية اللغوية تجاه المواطنين العرب في إسرائيل**. بيت بيرل: مركز دراسات الأدب العربي ودار الهدى، ٢٠٠٤.

حبيب الله، محمد، وعطا الله قبطي (محرران). **التعليم والأقلية العربية في إسرائيل: قضايا ومطالب**. حيفا: مطبعة الكرمة، ١٩٩١.

الحصري، ساطع [أبو خلدون]. **نظرة في الثقافة العربية**. القاهرة: جامعة الدول العربية، ١٩٤٦.

رفيق، محمد ومحمد بهجت. **ملاحظات علمية ـ ولاية بيروت، القسم الجنوبي**. [د.م.: د.ن.]، ١٩١٧.

سراج الدين، أحمد. **تطور الحركة التعليمية وتطورها في سوريا ولبنان خلال القرن التاسع عشر**. [د. م.: د. ن.]، ١٩٥١.

صندوق تطوير التعليم التكنولوجي. الحلم، الواقع والتوقعات. حيفا: مطبعة الاتحاد، ١٩٨٦.

اللجنة القطرية لرؤساء السلطات المحلية العربية ولجنة مدراء أقسام المعارف. **التعليم العربي في إسرائيل: قضايا ومطالب**. الناصرة: دار النهضة، ١٩٨٤.

الهوية، التعايش ومضامين التعليم. حيفا: اللجنة القطرية لرؤساء السلطات المحلية العربية ولجنة متابعة قضايا التعليم العربي، ١٩٨٨.

وزارة المعارف والثقافة. **التاريخ للمرحلتين الابتدائية والإعدادية**. القدس: الوزارة، مركز المناهج الدراسية، ١٩٧٦.

ـــــــ. **كيف نتعامل مع أحداث الساعة**. القدس: إدارة المعارف العربية، وحدة التربية للديمقراطية والتعايش، ١٩٨٨.

ـــــــ. **منهاج تدريس التاريخ للمرحلة العليا في المدارس العربية**. القدس: الوزارة، مركز المناهج التعليمية، ١٩٨٢.

ـــــــ. **منهاج تعليم المدنيات والعلوم الاجتماعية في المدارس الثانوية العربية للصفوف العاشر ـ الثاني عشر**. القدس: الوزارة، قسم مناهج التعليم، ١٩٨٤.

ـــــــ. **منهج تدريس الدين الإسلامي للمدارس الثانوية العربية (الصفوف العاشرة - الثانية عشره)**. القدس: الوزارة، مركز المناهج التعليمية، ١٩٨٧.

ـــــــ. **منهج التعبير والفهم للمرحلتين الإعدادية والثانوية**. القدس: الوزارة، الإدارة التربوية، ١٩٩٥.

ـــــــ. **منهج تعليم التاريخ**. القدس: الإدارة التربوية، مركز المناهج التعليمية، ١٩٩٩.

ـــــــ. **منهج تعليم المدنيات للمدارس الثانوية الرسمية**. القدس: الوزارة، الإدارة التربوية، ٢٠٠٠.

ـــــــ. **منهج دراسي في الأدب العربي للصفوف السابع ـ التاسع في المدارس العربية**. القدس: الوزارة، مركز المناهج التعليمية، ١٩٨٥.

ـــــــ. **منهج دراسي في الأدب العربي للمرحلة الثانوية (العاشر ـ الثاني عشر)**. القدس: الوزارة، مركز المناهج التعليمية، ١٩٨١.

ـــــــ. **منهج القواعد العربية للمرحلتين الإعدادية والثانوية**. القدس: وزارة المعارف، الإدارة التربوية، مركز المناهج التعليمية، ١٩٩٠.

دوريـــات

الاتحـاد: ٢٠/ ٨/ ١٩٥٠؛ ٢٦/ ١/ ١٩٥٢؛ ٥/ ٢/ ١٩٥٢؛ ٢٣/ ٢/ ١٩٥٢؛ ٢٦/ ٦/ ١٩٥٣؛ ١٩/ ٣/ ١٩٥٤؛ ١١/ ٤/ ١٩٥٥؛ ٢٠/ ٩/ ١٩٥٥؛ ٢ /١٠/ ١٩٥٥؛ ١٨/ ٦/ ١٩٥٧؛ ١/ ١١/ ١٩٥٧؛ ٥/ ١١/ ١٩٥٧؛ ٣٠/ ٦/ ١٩٨٩؛ ١٦/ ١١/ ١٩٨٩، و٢٦/ ٨/ ٢٠٠٤.

دافار: ١٢/ ٧/ ١٩٦٣؛ ٤/ ٩/ ١٩٦٤؛ ١١/ ٧/ ١٩٧٧، و٢١/ ١/ ١٩٨٨.

دله، بطرس. «نقابة المعلمين في إسرائيل.» **الجديد**: ٧ تموز/ يوليو ١٩٦٣.

زو ـ هديرخ: ١/ ١/ ١٩٧٢.

عـل هـمـشـمـار: ٢٠/ ٧/ ١٩٤٩؛ ٣١/ ٥/ ١٩٦٠؛ ٢٥/ ١/ ١٩٦٢؛ ١٢- ١٣/ ٨/ ١٩٦٨؛ ٢٤/ ١/ ١٩٧٥؛ ١٨/ ٥/ ١٩٧٦؛ ٢٥/ ١/ ١٩٧٨؛ ١٨/ ٥/ ١٩٨٠، و٢٨/ ١/ ١٩٨٣.

كل العرب: ٩ شباط/ فبراير ٢٠٠١.

كول ـ هعام: ١٠/ ٤/ ١٩٦٤.

لمرحاف: ٨/ ٤/ ١٩٥٩، و٥/ ٣/ ١٩٦٤.

مباط حداش: ١٨/ ١/ ١٩٦٧.

مجلة دار المعلمين: ٣٠ تشرين الثاني/ نوفمبر ١٩٢٥.

نير: ١٨/ ٨/ ١٩٥٠؛ ٨/ ٩/ ١٩٥٠، و-/ ١٠/ ١٩٥٧.

هـآرتس: ١٠/ ٤/ ١٩٥٥؛ ٩/ ٧/ ١٩٥٨؛ ٢٢/ ١٠/ ١٩٦٣؛ ١/ ١/ ١٩٦٦؛ ١٩/ ٢/ ١٩٧١؛ ٢١/ ٢/ ١٩٧١؛ ١٤/ ٥/ ١٩٩٢، و٣/ ١٢/ ٢٠٠٠.

هيد هاحينوخ: ١٢/ ١٢/ ١٩٨٦.

الهدف: أيار/ مايو ١٩٧٩.

نـــدوات، مؤتمـــرات

المؤتمر الأول للصحة في الوسط العربي في إسرائيل. تحرير حاتم كناعنة، شحادة الحاج وسعيد رابي. الناصرة: مطبعة الحكيم، ١٩٨٧.

وثائـــق

تقرير مراقب الدولة، ١٩٩٢.

تقرير المكتب الاستيطاني حول النظام التربوي اليهودي في فلسطين، ١٩٤٦.

تقرير وزير التربية، ٢٢ أيلول/ سبتمبر ١٩٥٥.

اللجنة القطرية لرؤساء السلطات المحلية العربية ولجنة متابعة قضايا التعليم العربي، ١٩٨٩.

اللجنة القطرية لرؤساء السلطات المحلية العربية ولجنة متابعة قضايا التعليم العربي، «مشاكل التعليم العربي،» (وثيقة غير منشورة، ١٩٨٧).

محضر لجنة متابعة قضايا التعليم العربي، تشرين الثاني/ نوفمبر ١٩٨٥، وآب/ أغسطس ١٩٨٧.

مكتب رئيس الوزراء في إسرائيل، تقرير حول التعليم العربي في إسرائيل، القدس، ١٩٥٥.

٢ ـ الأجنبية

Books

Abcarius, M. F. *Palestine Through the Fog of Propaganda*. With An Introduction by Major-General Sir E. L. Spears. London: Hutchinson and Co, 1946.

Abu-Osbeh, Khaled. *The Attitudes in the Arab Society Regarding Alternative Structure for Arab Education in Israel: A Concluding Research Report*. Nazareth: Follow-Up Committee on Arab Education in Israel and Massar, 2003. (Hebrew)

Abu-Ghazaleh, Adnan Mohammed. *Arab Cultural Nationalism in Palestine During the British Mandate*. Beirut: Institute for Palestinian Studies, 1973. (Monograph Series, Institute for Palestine Studies; no. 34)

Amir, Judah, Shlomo Stern and Rachel Ben-Arieh (eds.). *Integration in Education*. Tel Aviv: Am Oved, 1985. (Hebrew).

Apple, Michael W. *Education and Power*. London: Routledge and Kegan Paul, 1982.

_____ . *Ideology and Curriculum*. London; Boston: Routledge and Kegan Paul, 1979. (Routledge Education Books)

Archer, Margaret Scotford. *Social Origins of Educational Systems*. London; Beverly Hills: Sage Publications, 1979.

Arian, Alan (ed.). *The Elections in Israel - -1969*. Jerusalem: Jerusalem Academic Press, 1972.

Arian, Asher (ed.). *The Elections in Israel, 1981*. Tel Aviv: Ramot Publishing, 1983.

Asos, Nawal. *The Mixed Kindergartens in Yaffo*. [n. p.]: Adva Center, 1997. (Hebrew).

Avidor, Moshe. *Education in Israel*. Jerusalem: Youth and Hechalutz Department of Zionist Organization, 1957.

Badran, Nabil. *Education and Modernization in Palestine, 1918-1948*. Beirut: Palestine Liberation Organization Research Center, 1969. (Palestine Monograph; no. 63)

Banks, James A. *Multiethnic Education: Theory and Practice*. Boston: Allyn and Bacon, 1981.

_____ and Cherry A. McGee Banks (eds.). *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. 3rd ed. Boston: Allyn and Bacon, 1997.

Bar-Gal, Yoram. *The Penetration and Settlement of Arabs in Upper Nazareth: Personal Evidences* . Haifa: Jewish-Arab Center, University of Haifa, 1986.

Bar-Navi, Eli and Eyal Naveh. *Modern Times*. Tel Aviv: Tel Aviv Books, 1999. (Hebrew).

Part 1: *1870-1920*.

Part 2: *1920-2000*.

Bashi, Joseph, Sorel Kahan and Daniel Davis. *The Academic Achievements of the Arab Primary School in Israel*. Jerusalem: Hebrew University, School of Education, 1981. (Hebrew).

Ben-Artzi, Yossi. *Residential Patterns and Intra-urban Migration of Arabs in Haifa*. (Hebrew). Haifa: Haifa University Press, 1980. (Occasional Papers on the Middle East; no. 1)

Ben Rafael, Eliezer. *The Emergence of Ethnicity: Cultural Groups and Social Conflict in Israel*. Westport: Greenwood Press, 1982.

Ben-Shahar, Haim and Emanuel Marx. *Arab Cooperation, a Socio-economic Study*. Tel Aviv: Israel Institute for Research and Information, 1972. (Hebrew).

Bowles, S. and Gintis Herbert. *Schooling in Capitalist America*. London: Routledge and Kegan Paul, 1976.

Bowman, Humphrey. *Middle -East Window*. With an Introduction by Sir Ronald Sorrs. London; New York: Longmans Green, 1942.

Cohen, Abner. *Arab Border- villages in Israel: A Study of Continuity and Change in Social Organization*. Manchester: Manchester University Press, 1965.

Cohen, Stanley and Mohammed Haj Yahia. *Crime, Justice and Social Control in the Israeli Arab Population* . Tel-Aviv: International Center for Peace in the Middle East, 1989.

Coleman, James S. *Equality and Achievement in Education*. Boulder, CO; San Francisco; London: Westview Press, 1990. (Social Inequality Series)

_____ and Thomas Hoffar. *Public and Private High Schools: The Impact of Communities*. New York: Basic Books, 1987.

Cornbleth, Catherine. *Curriculum in Context*. London; New York; Philadelphia: Falmer Press, 1990.

Council for Higher Education. *Annual Report*. Jerusalem: The Council, 1994. (Hebrew).

_____. _____. Jerusalem: The Council, 1997. (Hebrew).

Dale, Roger [et al.]. *Schooling and Capitalism*. London: Routledge; Kegan Paul, 1976.

Davidman, Leonard and Patricia Davidman. *Teaching with a Multicultural Perspective: A Practical Guide*. 2nd ed. New York: Longman, 1997.

Deshen, Moishe and Shlomo Deshen (eds.). *Distant Relations, Ethnicity and Politics among Arabs and North African Jews in Israel*. Praeger: J.F. Bergin Publishers, 1982.

Diamond, Stanley (ed.). *Theory and Practice: Essays Presented to Gene Weltfish*. Hague: Mouton, 1980.

Dowty, Alan (ed.). *Critical Issues in Israeli Society*. Westport, Conn: Praeger, 2004. (Praeger Series on Jewish and Israeli Studies)

Dreeben, Robert. *On What is Learned in School*. Reading, Mass: Addison-Wesley, 1968. (Addison-Wesley Series in Education)

Elboim-Dror, Rachel. *The Hebrew Education in Eretz-Israel*. Jerusalem: Yad Yitzhak Ben-Zvi, 1990. (Hebrew). (Sifriyah Le-toldot Ha-yishuv Ha-Yehudi Be-Erets-Yiâsrael)

Esman, Milton J. and Itamar Rabinovich (eds.). *Ethnicity, Pluralism and State in the Middle East*. Ithaca; London: Cornell University Press, 1988.

Falah, Salman. *The History of the Druze in Israel*. Jerusalem: Prime Minister's Office, 1974. (Hebrew).

Freire, Paulo. *Pedagogy of the Oppressed*. Translated by Myra Bergman Ramos. New York: Herder and Herder, 1972.

_____. *The Politics of Education: Culture, Power and Liberation*. Introduction by Henry A. Giroux; Translated by Donaldo Macedo. South Hadley, Mass: Bergin and Garvey, 1985.

Ghabra, Shafeeq N. *Palestinians in Kuwait: The Family and the Politics of Survival*. Boulder, CO: Westview Press, 1987. (Westview Special Studies on the Middle East)

Ghanem, Asaad and Sarah Osatsoki-Lazar. *The Arab Vote for the Fifteenth Knesset*. Givat Haviva: Arab-Jewish Center for Peace, 1999. (Hebrew).

Gilbar, Gad G. *Trends in the Demographic Development of the Palestinians, 1870-1987*. Tel Aviv: Moshe Dayan Center for Middle Eastern and African Studies, 1989. (Hebrew).

Giroux, Henry A. *Ideology, Culture and the Process of Schooling*. Philadelphia: Temple University Press; London: Falmer Press, 1981.

_____. *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory,Culture and Schooling*. Boulder, CO: Westview Press, 1997.

_____. *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*. South Hadley Mass: Bergin and Garvey, 1983. (Critical Perspectives in Social Theory)

Goldscheider, Calvin (ed.). *Urban Migrants in Developing Nations: Patterns and Problems of Adjustment*. Boulder, CO: Westview Press, 1987. (Westview Replica Edition)

Haidar, Aziz. *Social Welfare for Israel's Arab Population*. Boulder, CO; San Francisco; London: Westview Press, 1990.

Al-Haj, Majid. *Education Among the Arabs in Israel: Control and Social Change*. Jerusalem: Magnes Press, 1996. (Hebrew).

_____. *Education, Empowerment and Control: The Case of the Arabs in Israel*. Albany: State University of New York Press, 1995. (SUNY Series in Israeli Studies)

_____. *Education for Democracy in the Arab Schools: The Dilemmas of a Changing National Minority*. Givat Haviva: Institute of Arab Studies, 1989.

_____. *Social Change and Family Processes: Arab Communities in Shefar-Am*. Boulder, CO: Westview Press, 1987. (Brown University Studies in Population and Development)

_____. *The Status of Arab Teachers in Israel*. Haifa: University of Haifa, 1995. (Hebrew).

_____ (ed.). *The Employment Distress Among Arab University Graduates in Israel*. Haifa: Jewish-Arab Center, University of Haifa, 1988. (Hebrew).

_____ and Henry Rosenfeld. *Arab Local Government in Israel*. Boulder, CO; San Francisco; London: Westview Press, 1990. (Westview Special Studies on the Middle East)

_____ and Uri Ben-Eliezer (eds.). *In the Name of Security: Sociology of Peace and War in a Changing Era*. Haifa: University of Haifa Press, 2003. (Hebrew).

Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education. Edited by John G. Richardson. New York: Greenwood Press, 1986.

Hofman, John E. [et al.] (eds.). *Arab-Jewish Relations in Israel: A Quest in Human Understanding*. Bristol, Indiana: Wyndham Hall Press, 1988.

Ichilov, Orit. *Citizenship Education in Israel. Current and Pre-state Trends of Development*. Tel-Aviv: Sifriyat Poalim, 1993. (Hebrew).

Inkeles, Alex and David H. Smith. *Becoming Modern: Individual Change in Six Developing Countries*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1974.

Israel. *Government Yearbook, 1953*. Jerusalem: Government's Printer, 1953. (Hebrew).

_____. *Government Yearbook, 1959*. Jerusalem: Government's Printer, 1959. (Hebrew).

_____. *Government Yearbook, 1972*. Jerusalem: Government's Printer, 1972. (Hebrew).

_____. *Government Yearbook, 1975*. Jerusalem: Government's Printer, 1975. (Hebrew).

_____. *Government Yearbook, 1979*. Jerusalem: Government's Printer, 1979. (Hebrew).

Jiryis, Sabri. *The Arabs in Israel*. Translated from the Arabic by Inea Bushnaq. New York: Monthly Review Press, 1976.

Journey to the Past: The Twentieth Century, by Virtue of Freedom. Tel Aviv: Center for Educational Technology, 1999. (Hebrew).

Kanaana, Sharif. *Survival Strategies of Arabs in Israel*. Birzeit: Birzeit University Publications, 1975.

Krausz, Ernest (ed.). *Education in a Comparative Context*. New Brunswick; Oxford: Translation Publishers, 1989.

Kukathas, Chandran (ed.). *Multicultural Citizens: The Philosophy and Politics of Identity*. Australia: Center for Independent Studies, 1993.

Kymlicka, Will. *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*. Oxford: Clarendon Press; New York: Oxford University Press, 1995. (Oxford Political Theory)

Landau, Jacob M. *The Arabs in Israel: A Political Study*. London: Oxford University Press, 1969.

Larkin, Joseph M. and Christine E. Sleeter (eds.). *Developing Multicultural Teacher Education Curricula*. Albany: State University of New York Press, 1995. (SUNY Series, the Social Context of Education. SUNY Series, Teacher Preparation and Development)

Laveh, Victor. *Differences in Resources and Achievements of Arab Education in Israel*. Jerusalem: Floersheimer Institute for Policy Studies, 1997. (Hebrew).

Lerner, Daniel. *The Passing of Traditional Society: Modernizing the Middle East*. London: Free Press of Glencoe, 1964.

Lewin-Epstein, Noah. *The Arab Economy in Israel: Growing Population: Jobs Mismatch*. Tel-Aviv: Tel-Aviv University, Pinhas Sapir Center for Development, 1990. (Discussion Paper; no. 14-90)

_____, Majid Al-Haj and Moshe Semyonov. *The Arabs in Israel in the Labour Market*. Jerusalem: Florsheimer Institute for Policy Studies, 1994. (Hebrew).

Lustick, Ian. *Arabs in the Jewish State: Israel's Control of a National Minority*. Austin, TX: University of Texas Press, 1980. (Modern Middle East Series; no. 6)

Lynch, James. *Multiculticultural Education: Principles and Practice*. London: Routledge and Kegan Paul, 1986.

Mari, Sami Khalil. *Arab Education in Israel*. Syracus, NY: Syracuse University Press, 1978. (Contemporary Issues in the Middle East)

_____ and Avraham Benjamin. *The Attitude of the Arab Society in Israel Toward Vocational-technological Education*. Haifa: Institute of Ressarch and Development of Arab Education, Haifa University, 1976. (Hebrew).

_____ and Nabih Dahir. *Facts and Trends in the Development of Arab Education in Israel*. Haifa: University of Haifa, Institute of Ressarch and Development of Arab Education, 1976. (Hebrew).

Mautner, Menachim, Avi Sagi and Ronin Shamir (eds.). *Multiculturalism in a Democratic and Jewish State*. Tel-Aviv: Ramot, University of Tel Aviv, 1998. (Hebrew).

Melzer, Arthur M., Jerry Weinberger and M. Richard Zinman (eds.). *Multiculturalism and American Democracy*. Lawrence, Kan.: University Press of Kansas, 1998.

Miari, Mahmoud. *A Comparative Survey of the Curricula of the School in the Arab Sector* (Mimeographed). Jerusalem: Educational Programs Project, 1975. (Hebrew).

Miller, Ylana N. *Government and Society in Rural Palestine, 1920-1948*. Austin: University of Texas Press, 1985. (Modern Middle East Series; no. 9)

Milson, Menahem (ed.). *Society and Political Structure in the Arab World*. New York: Humanities Press, 1973. (Van Leer Jerusalem Foundation Series)

Ministry of Education and Culture. *Arabic Curriculum for Hebrew Schools* Jerusalem: The Ministry, 1975. (Hebrew).

_____. *Curriculum for Arabic in the Arab Schools* (Mimeographed). Jerusalem: The Ministry, 1981. (Hebrew).

_____. *The Curriculum for Teaching Arabic in Hebrew Schools*. Jerusalem: The Ministry, 1994.

_____. *The Curriculum for Teaching Islamic Religion for Arab Secondary Schools* (Mimeographed). Jerusalem: The Ministry, 1987. (Hebrew).

_____. *Director General's Circular* (Mimeographed). Jerusalem: The Ministry, 1977. (Hebrew).

_____. _____. Jerusalem: The Ministry, 1983. (Hebrew).

_____. *Facts and Numbers*. Jerusalem: The Ministry, 2004. (Hebrew).

_____. *The Five Year Plan for the Arab Sector, June 1991, Director General's Circular*. Jerusalem: The Ministry, 1991. (Hebrew).

_____. *The Hebrew Language and Literature for the High Grades of the Arab Secondary School*. Jerusalem: The Ministry, 1977. (Hebrew).

_____. *History Curriculum for Hebrew High Schools*. Jerusalem: Pedagogical Secretariat, 1998. (Hebrew).

_____. *Pessephas*. Jerusalem: The Ministry, Pedagogic Secretariat and the Unit for Democracy and Coexistence, 1988. (Hebrew).

_____. *A Report about Superintendents and Pedagogical Employees*. Jerusalem: The Ministry, 1983. (Hebrew).

_____. *Report of the Arab Education Team*. Jerusalem: Planning Project of Education in the Eighties, The Ministry, 1975. (Hebrew).

_____. *Report on the Education System in Israel*. Jerusalem: The Ministry, 1988. (Hebrew).

_____. *Special Circular of the Director General*. Jerusalem: The Ministry, 1985. (Hebrew).

_____. *The System of Education and Culture for Druze*. Jerusalem: The Ministry, 1987. (Hebrew).

_____ and Committee of the Directors Generals for Educational Alternatives. *Report of the Committee for the Examination of the Arab Education*. Jerusalem: The Ministry, 1985. (Hebrew).

Nakhleh, Emile. *The Arabs in Israel and their Role in a Future Arab-Israeli Conflict: A Perception Study*. Alexandria, VA: Abott Association, 1977.

Nardi, Noah. *Education in Palestine 1920-1945*. New York: Zionist Organization of America, 1945.

_____. *Zionism and Education in Palestine*. New York: Teachers College, Columbia University, 1934. (Teachers College, Columbia University. Contributions to Education; no. 629)

The National Plan for Education: The Dovrat Plan. Jerusalem: Government of Israel, 2005. (Hebrew).

Naveh, Eyal. *The Twentieth Century: On the Threshold of Tomorrow*. Tel Aviv: Tel Aviv Books, 1999. (Hebrew).

Public Administration in Israel and Abroad. Jerusalem: Hebrew University, 1960.

Reid, William A. *Thinking About the Curriculum: The Nature and Treatment of Curriculum Problems*. London; Boston: Routledge and Kegan Paul, 1978.

Rekhess, Eli. *A Survey of Minority Graduates from Institutions of Higher Education in Israel, 1961-1971*. Tel Aviv: Shiloah Center, 1973. (Hebrew).

The Report of the Committee for the Advancement of Higher Education Among the Arabs in Israel. Chaired by Majid Al-Haj. Jerusalem: Council for Higher Education, Planning and Budgeting Committee, 2001. (Hebrew).

Report of Palestine and Trans Jordan, 1934. London: [n. pb.], 1934.

Report on Poverty and Inequality in Income Distribution within the Israeli Society. Jerusalem: Institute for Social Security, 2000. (Hebrew).

Rosenfeld, Henry. *They Were Peasants*. Tel-Aviv: Hakibbutz Hameuhad, 1964. (Hebrew).

Sason, David. *The Development of the Educational System in the Arab Sector*. Jerusalem: Ministry of Education, the Department for the Development of Education, Section for Planning and Mapping, 1986. (Hebrew).

Sayegh, Fayez. *Discrimination in Education Against the Arabs in Israel*. Beirut: Palestinian Research Center, 1966. (Facts and Figures Series; no. 3)

Semyonov, Moshe and Ephraim Yuchtman-Yaar. *Ethnicity, Education and Occupational Inequality: Jews and Arabs in Israel*. Tel-Aviv: Tel-Aviv University, Pinhas Sapir Center for Development, 1988. (Discussion Paper; no. 16-88)

Shai, Shmuel, Tamar Tsemah and Haviva Bar. *The Teaching of the Arabic Language in Hebrew School*. Jerusalem: Israel Institute for Applied Social Research, 1988. (Hebrew).

Shils, Edward. *Political Development in the New States*. Hague: Mounton and Co., 1965.

Shipler, David K. *Arab and Jew: Wounded Spirits in a Promised Land*. New York: Times Books, 1986.

Simon, Leon. *Hebrew Education in Palestine*. London: Zionist, 1906.

Sikkui. *A Report of the Absorption of Arabs in Senior Positions*. Jerusalem: Sikkui, 1992.

Sleeter, Christine E. *Keepers of the American Dream: A Study of Staff Development and Multicultural Education*. London; Washington, DC: Falmer Press, 1992. (Wisconsin Series of Teacher Education)

_____. *Multicultural Education as Social Activism*. Albany: State University of New York Press, 1996. (SUNY Series, the Social Context of Education)

_____ and Peter L. McLaren (eds.). *Multicultural Education, Critical Pedagogy, and the Politics of Difference*. Albany: State University of New York Press, 1995. (SUNY Series, Social Context of Education. SUNY Series, Teacher Empowerment and School Reform)

_____ (ed.). *Empowerment Through Multicultural Education*. Albany: State University of New York Press, 1991. (SUNY Series, Teacher Empowerment and School Reform)

Smooha, Sammy. *Arabs and Jews in Israel*. Boulder: Westview Press, 1989. 2 vols. (Westview Special Studies on the Middle East)

Vol. 1: *Conflicting and Shared Attitudes in a Divided Society*.

Soffer, Arnon. *The Demographic and Geographic Situation in Eretz-Israel: Is it the End of the Zionist Vision*. Haifa: Gestelit, 1988. (Hebrew).

Statistical Abstract of Israel, no. 36. [Jerusalem]: Central Bureau of Statistics, 1986.

_____, no. 39. [Jerusalem]: Central Bureau of Statistics, 1989.

_____, no. 41. [Jerusalem]: Central Bureau of Statistics, 1992.

_____, no. 42. [Jerusalem]: Central Bureau of Statistics, 1991.

_____, no. 52. [Jerusalem]: Central Bureau of Statistics, 2001.

_____, no. 53. [Jerusalem]: Central Bureau of Statistics, 2002.

Statistical Abstract of Palestine, 1944- 45. 8th ed. London: Department of Statistics of the Government of Palestine, [1945].

Statistical Yearbook of the Negev Bedouin. Beer Sheva: Ben-Gurion University of the Negev, Center for Bedouin Studies and Development, 2004.

Stendel, Ori. *The Minorities in Israel: Trends in the Development of Arab and Druze Communities, 1948-1973*. Jerusalem: Israel Economic, 1973.

Swirski, Shlomo. *Education in Israel: Schooling for Equality*. Tel Aviv: [n. pb.], 1990. (Hebrew).

Szyliowicz, Joseph S. *Education and Modernization in the Middle East*. Ithaca, NY: Cornell University Press, 1973.

Tibawi, Abdul Latif. *Arab Education in Mandatory Palestine: A Study of Three Decades of British Administration*. London: Luzac, 1956.

Urimian, Haim (ed.). *The Education in Israel*. Jerusalem: Ministry of Education and Culture, 1973. (Hebrew).

Weiner, Myron (ed.). *Modernization: The Dynamics of Growth*. New York: Basic Books, 1966.

Yonai, Yosef. *Arabic in Hebrew Schools*. Jerusalem: Ministry of Education and Culture, 1992. (Hebrew). (Documentary Series)

Young, Crawford (ed.). *Ethnic Diversity and Public Policy: A Comparative Inquiry*. New York: St. Martin's Press in Association with UNRISD, 1998.

Periodicals

Abu-Kishk, Bakir. «Arab Land and Israeli Policy.» *Journal of Palestine Studies*: vol. 7, no. 3, 1981.

Alafenish, Salim. «Processes of Change and Continuity in Kinship Systems and Family Ideology in Beduin Society.» *Sociologia Ruralis*: vol. 27, no. 4, 1987.

Apple, Michael W. «Social Crisis and Curriculum Accords.» *Educational Theory:* vol. 38, no. 2, 1988.

Armer, Michael and Robert Youtz. «Formal Education and Individual Modernity in an African Society.» *American Journal of Sociology*: vol. 76, 1971.

Ball, Stephen J. «Imperialism, Social Control and the Colonial Curriculum in Africa.» *Journal of Curriculum Studies*: vol. 15, no. 3 (1983).

Banks, James A. «Ethnic Revitalization Movements and Education.» *Educational Review*: vol. 37, no. 2, 1985.

_____. «Multicultural Education for Freedom's Sake.» *Educational Leadership*: December 1991 - January 1992.

Ben-Hanania, «The Arab Kindergarten.» *Hed Hakhinukh*: vol. 21, 1947. (Hebrew).

Benjamin, Avraham and Rachel Peleg. *Higher Education and Arabs in Israel*. Tel-Aviv: Am Oved, 1977. (Hebrew).

Benor, J. L. «The Arab Education in Israel.» *Hamizrach Hehadash*: vol. 3, no. 1 (9), 1951. (Hebrew).

_____. _____. *Middle Eastern Affairs*: vol. 1, nos. 8-9, August- September 1950.

Bromley, Hank. «Identity Politics and Critical Pedagogy.» *Educational Theory*: vol. 39, no. 3, Summer 1989.

Bude, Udo. «The Adaptation Concept in British Colonial Education.» *Comparative Education*: vol. 19, no. 3, 1983.

Clark, Sanza. «The Schooling of Cultural and Ethnic Subordinate Groups.» *Comparative Education Review*: vol. 37, no. 1, 1993.

Cogan, John J. «Education and Development in the Third World.» *Educational Leadership*: vol. 39, 1981.

Cohen, Aharon. «Problems of Education for Arab Children in Israel.» *Megamot*: vol. 2, no. 2, January 1951. (Hebrew).

Collins, Randall. «Functional and Conflict Theories of Educational Stratification.» *American Sociological Review*: vol. 36, 1971.

Cummins, Jim and Dennis Sayers. «Multicultural Education and Technology: Promise and Pitfalls.» *Multicultural Education*: vol. 3, no. 3, Spring 1996.

Dar-Yihizkel and Nurah Rash. «Educational Integration and Educational Attainments: A Summation and Evaluation of the Research in Israel.» *Megamot,* vol. 2, August 1988. (Hebrew).

Dar, Yoel. «U.S. Scholarship Programme Sought for Arab Students.» *Jerusalem Post*: 20/9/1987.

Eldering, Lotty. «Multiculturalism and Multicultural Education in an International Perspective.» *Anthropology and Education Quarterly*: vol. 27, no. 3, 1996.

Estrada, Kelly and Peter McLaren. «A Dialogue on Multiculturalism and Democratic Culture.» *Educational Researcher*: vol. 22, no. 7, April 1993.

Falah, Ghazi. «Israeli State Policy Toward Bedouin Sedentarization in the Negev.» *Journal of Palestine Studies*: vol. 18, no. 2, Winter 1989.

Falah, Salman. «Education Among the Druze in Israel.» *Maalot*: June 1977.

Feishbin, Yael. «A Complex Business.» *Davar*: 21/1/1988. (Hebrew).

Giroux, Henry A. «Democracy and the Discourse of Cultural Difference: Towards a Politics of Border Pedagogy.» *British Journal of the Sociology of Education*: vol. 12, no. 4, 1991.

Grant, Carl. «Leadership and the Multicultural Movement.» *Multicultural Education:* Summer 1996.

Haboker: 3 September 1959, and 1 April 1964.

Al-Haj, Majid. «The Arab Internal Refugees in Israel: The Emergence of a Minority within the Minority.» *Immigrants and Minorities*: vol. 7, no. 2, 1988.

_____. «Higher Education among the Arabs in Israel: Formal Policy between Empowerment and Control.» *Higher Education Policy:* vol. 16 2003.

_____. «Multiculturalism in Deeply Divided Societies: The Israeli Case.» *International Journal of Intercultural Relations*: vol. 26, 2002.

_____. «National Ethos, Multicultural Education and the New History Textbooks in Israel.» *Curriculum Inquiry*: vol. 35, no. 1, Spring 2005.

Hinukh Mevogarim Biesrael: August 1977. (Hebrew).

_____. «University Graduates with Blue-collar.» *Politica*: vol. 29, 1989. (Hebrew).

Hoffer, Thomas, Andrew Greeley and James Coleman. «Achievement Growth in Public and Catholic Schools.» *Sociology of Education:* vol. 58, no. 2, 1985.

Holzinger, Donald. «Education and the Occupational Attainment Process in Brazil.» *Comparative Education Review*: vol. 19, 1975.

Hussein, Rashid. «The Arab School in Israel.» *New Outlook*: vol. 5, November-December 1957.

Inkeles, Alex. «Making Men Modern: On the Causes and Consequences of Individual Change in Six Developing Countries.» *American Journal of Sociology*: vol. 75, no. 2, September 1969.

Jansen, Jonathan. «The State and Curriculum in Transition to Socialism: The Zimbabwean Experience.» *Comparative Education Review*: vol. 35, no. 1, 1991.

Jerusalem Post: 5/8/1954; 11/8/1954; 22/5/1974, and 18/4/1986.

Jiryis, Sabri. «Domination by the Law.» *Journal of Palestine Studies*: vol. 11, no. 1, Autumn 1981.

Johnston, Bill. «Organizational Structure and Ideology in Schooling.» *Educational Theory*: vol. 35, Fall 1985.

Kassem, Zaid. «The Confusion of the Arab Teachers,» *Al-Hamishmar*: 25/1/1978. (Hebrew).

Kul-Bo for Beer Sheba and the Negev: 17 August 1989. (Hebrew).

Layish, Aharon. «The Muslim Waqf in Israel.» *Asian and African Studies*, vol. 2, 1966.

Leschinsky, Achim. «Educational Theories and School Development in Germany in Historical Perspective.» *Education*: vol. 37, 1988.

Lewin-Epstein, Noah and Moshe Semyonov. «Ethnic Group Mobility in the Israeli Labor Market.» *American Sociological Review*: vol. 51, no. 3, June 1986.

Maariv, 9/2/2001. (Hebrew).

Mari, Sami. «The School and Society in the Arab Village in Israel.» *Iyonim Bahinukh*: 4 June 1974. (Hebrew).

McCarthy, Cameron. «Rethinking Liberal and Radical Perspectives on Racial Inequality in Schooling: Making the Case of Nonsynchrony.» *Harvard Educational Review*: vol. 58, 1988.

Meir, Abinoam and Dov Barnia. «Spatial Aspects and Structural Changes in the Educational System of the Bedouins in the Negev.» *Hivra Verivaha*: vol. 2, 1987. (Hebrew).

Meyer, John. «The Effects of Education as an Institution.» *American Journal of Sociology*: vol. 83, July 1977.

_____ [et al.]. «The World Education Revolution, 1950-1970.» *Sociology of Education*: vol. 50, October 1977.

Miari, Mahmoud. «Traditionalism and Political Identity of Arabs in Israel.» *Journal of Asian and African Studies*: vol. 22, nos. 1-2, 1987.

Nakhleh, Khalil. «The Direction of Local-Level Conflict in Two Arab Villages in Israel.» *American Ethnologist*: vol. 2, no. 3, August 1975.

New London Group. «A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures.» *Harvard Educational Review*: vol. 66, no. 1, 1996.

Olneck, Michael R. «The Recurring Dream: Symbolism and Ideology in Intercultural and Multicultural Education.» *American Journal of Education*: vol. 98, no. 2, 1990.

Oppenheimer, Jonathan. «The Druze in Israel as Arabs and non Arabs: An Essay on the Manipulation of Categories of Identity in a Non-civil State.» *Cambridge Anthropology:* vol. 4, no. 2, 1978.

Parsons, Talcott. «The School Class as a Social System: Some of Its Functions in American Society.» *Harvard Educational Review*: vol. 29, no. 4, Fall 1959.

Peres, Yochanan, Avishai Ehrlich and Nira Yuval-Davis. «National Education for Arab Youth in Israel: A Comparative Analysis of Curricula.» *Jewish Journal of Sociology*: vol. 12, no. 2, December 1970. (Hebrew).

_____, _____ and _____. «National Education for Arab Youth in Israel: A Comparative Analysis of Curricula.» *Megamot-Israel's Journal of the Behavioral Sciences:* vol. 17, no. 1, 1968. (Hebrew).

Rekhess, Eli. «The Arabs in Israel and the Arabs in the Territories: A Political Linkage and National Solidarity (1967-1988).» *Hamizrah Hehadash* (Special Issue Edited by Aharon Layish): 1989. (Hebrew).

Roads, Robert. «Critical Multiculturalism, Border Knowledge and the Canon: Implications for General Education and the Academy.» *Journal of General Education*: vol. 44, no. 4, 1995.

Rosenfeld, Henry. «The Class Situation of the Arab National Minority in Israel.» *Comparative Studies in Society and History*: vol. 20, no. 3, July 1978.

Rouhana, Nadim. «The Political Transformation of the Palestinians in Israel: From Acquiescence to Challenge.» *Journal of Palestine Studies*: vol. 18, no. 3, Spring 1989.

Ruddell, David. «Class and Race: Neglected Determinants of Colonial «Adapted Education» Policies.» *Comparative Education*: vol. 18, no. 3, 1982.

Rudge, David. «Learning Disabilities.» *Jerusalem Post Magazine*: 11 September 1987.

Sa'ar, Rali. «Prestigious Faculties are Full of Arabs, not of Those from Development Towns- and the Admission Method Changes.» *Ha'aretz*: 27/11/2003. (Hebrew).

Shamai, Shmuel. «Critical Theory of Education and Ethnicity: The Case Study of the Toronto Jewish Community.» *Journal of Education*: vol. 169, no. 2, 1987.

Shavit, Yossi. «Segregation, Tracking and the Educational Attainment of Minorities: Arabs and Oriental Jews in Israel.» *American Sociological Review*: vol. 55, February 1990.

Smooha, Sammy. «The Control of Minorities in Israel and Northern Ireland.» *Comparative Studies in Society and History*: vol. 22, no. 2, April 1980.

_____. «Existing and Alternative Policy Towards the Arabs in Israel.» *Ethnic and Racial Studies*: vol. 26, no. 1, January 1982.

Soudien, Grain. «Dealing with Race: Laying Down Patterns of Multiculturalism in South Africa.» *Interchange*: vol. 25, no. 3, 1994.

Tahir, Jamil. «An Assessment of Palestinian Human Resources: Higher Education and Manpower.» *Journal of Palestine Studies*: vol. 14, no. 53, 1985.

Trow, Martin. «The Second Transformation of American Secondary Education.» *International Journal of Comparative Sociology*: vol. 2, September 1961.

Ward, W. E. F. «The McNair Report on the System of Education of the Jewish Community in Palestine.» *Overseas Education*: vol. 18, no. 2, January 1947.

Waschitz, Joseph «The Education of Arab Children in Israel.» *Ofakim*: vol. 11, no. 3 (39), 1957. Hebrew.

Waterman, Stanley and Vered Kraus. «Partitioned State.» *Political Geography Qarterly*: vol. 6, 1987.

Weil, Frederich D. «The Variable Effects of Education on Liberal Attitudes: A Comparative-Historical Analysis of Anti-Semitism Using Public Opinion Survey Data.» *American Sociological Review*: vol. 50, 1985.

Weiler, Hans. «Education and Power: The Politics of Educational Decentralization in Comparative Perspective.» *Educational Policy*: vol. 3, no. 1, 1989.

Wergift, Nurit. «A School for Discrimination.» *Kul Hair* (Jerusalem): 2 June 1989. Hebrew.

Wills, John and Hugh Mehan. «Recognizing Diversity Within a Common Historical Narrative: The Challenge to Teaching History and Social Studies.» *Multicultural Education*: vol. 4, no. 1, 1996.

Conferences

Conference for Arab Education, Al-Ajami, 6 June 1989.

Economic Factors in Population Growth: Proceedings of a Conference Held by the International Economic Association at Valescure, France. Edited by Ansley J. Coale. New York: John Wiley, 1976.

The Impact of Soviet Jewish Immigration on the Arab Sector in Israel, Symposium Organized by the Jewish Arab Center, University of Haifa, February, 1992.

The Study Day: The Curricula of the Arab Schools, Organized by the Follow Up Committee for Arab Education, Haifa, June 30, 1989.

Theses

Copty, Makram I. «Knowledge and Power in Education: The Making of Israeli Arab Educational System.» (Ph. D. Dissertation, University of Texas, Austin, TX 1990).

Hilo, Nadia. «Community Family and Friends Influence on Juvenile Delinquency in Jaffa.» (MA Thesis, Tel-Aviv University, School of Social Work, Tel-Aviv, 1991).

Rosenberg, Anat. «The Development of Arab Education in Israel.» (Unpublished MA Thesis, Haifa, Department of Middle Eastern History, 1985). (Hebrew).

Said, Hassan Ibrahim. «Arab State Education in Palestine under the British Mandate». (Unpublished MA Thesis, University of Haifa, 1989).

Yousuf, Abdulqadir Mohammad. «The British Educational Policy in the Arab Public Schools of Palestine during the Mandatory Period.» (Ph. D. Dissertation, Indiana University, 1956).

Documents

Al-Haj, Majid. The 1989 Survey of Arab Education. (Hebrew).

_____. «Higher Education among the Arabs in Israel: Problems and Recommendations.» Report Submitted to the Council for Higher Education in Israel, 1999. (Hebrew).

Masalhah, Mahmoud. «A Report to the Minister of Education about the Five Year Plan.» (1991) (Hebrew).

Ministry of Minorities, Report on the Minorities Ministry Activities, May 1948 - January 1949, Jerusalem, 1949. (Hebrew).

Palestine Royal Commission (Peel Committee), 27 November 1936.

Palestine Royal Commission (Peel Committee), Memorandum Prepared by the Government of Palestine, London, 1937.

Pettman, Jan. «Race and Ethnicity in Contemporary Australia and Multiculturalism and Anti-racism in Australian Education.» Working paper no. 7, Centre for Multicultural Education, University of London, Institute of Education, 1986.

Secondary School Graduates Committee in Daliat Al-Carmel, Files 1984, 1985, 1986. (Hebrew).

Van Leer Jerusalem Foundation. «A Comprehensive Educational Programme on Arab Jewish and Arab Israeli Relations.» (A Provisional Report on the First Two Years of the Programme (1983-1985), Mimoegraphed, Jerusalem, 1985).

فهـــــــرس

ـ أ ـ

آلون، يغئال: ١١١، ٢٠٥، ٢١٥
ألوني، شولميت: ٢٥٥
أبكاريوس، م. ف.: ٨٣
أبونهايمر، جوناثان: ١١٩
الاتجاه التوافقي: ٢٣، ٣٠-٣١، ٣٣-٣٦، ٤٠
الاتجاه الناقد: ٢٣، ٣٠، ٣٤-٤٠، ٤٢-٤٣
اتحاد العمال اليهود (الهستدروت): ١٨٧
الاتحاد القطري للطلاب العرب: ٣٠٠
اتحاد المعلمين العرب: ٢٥٥
اتفاقيات أوسلو: ٢١٣
الإثنية: ٢٠، ٢٧، ٣٠، ٤٠، ٨٢، ١٣٠، ٢٠٧، ٢٢٦
الأدب العبري: ١٩٧، ٢٠٠، ٢٠٧
الأدب الفلسطيني: ٢٠١، ٢٢١-٢٢٢
إدلبي، سليم: ٢٥٠
أران، زلمان: ٢٥٠
أرليخ، أفيشاي: ١٩٠
استراتيجية التأقلم: ٢٨٢
الاستشراق: ٢٠٣
الاستقلالية الثقافية: ١٨
الاستيطان اليهودي في إسرائيل: ٦٥
إسكان البدو: ١٧٣
الإسلام: ١٨٣، ٢١٦، ٢٢٨
الاشتراكية: ٢٤٩، ٢٩٦
الأشكنازيم: ١٣٦، ٢٨٥
الإعلام العربي: ١٩٩
اقتصاد الأغلبية اليهودية: ٦٨
الاقتصاد اليهودي: ٦١، ٦٥، ٦٧
الأقليات الإثنية: ٢٢، ٤٠
الأقليات العرقية: ٢٢، ٣٠
الأقليات القومية: ٢٢، ٤٠
الإمبريالية: ٢٤٩
الأمم المتحدة: ٤٥، ١٠٥
الأمية: ١٩، ٢٣، ٤٥، ٥٧

الأمية الثقافية: ١٩، ٢٣، ٤٥
الأمية اللغوية: ١٩، ٤٥
الانتداب البريطاني: ٧-٨، ١٥-١٦، ٢٥، ٢٧، ٥١-٥٢، ٥٦، ٨٤، ٨٨، ٩٠، ٩٧، ١٣٧، ١٤٦، ٢٦٣
انتفاضة الأقصى (٢٠٠٠): ٧٣-٧٤، ٢١٤، ٢٩٢
الانتفاضة الفلسطينية (١٩٨٧): ٢٢٠، ٢٦٢، ٢٦٨
الانتماء الديني: ١١-١٢، ٥١، ٥٣-٥٤، ٥٦، ٨٩، ١٥٥، ٣٠٠، ٣٠٢-٣٠٤
أنطونيوس، جورج: ٩١
إنغيلز، ألكس: ٣٣
إيبان، أبا: ٢٠٠
إيداع المعلومات: ٢٣، ٢٧١

ـ ب ـ

بار، حفيفه: ١٩٨
باراك، إيهودا: ٧٤
باشي، يوسف: ٢٧١
باكول، ماري: ١٤٧
بانكس، جيمس أ.: ٤٤
باول، بادن: ٩٢
براك (سكرتير عام نقابة المعلمين): ٧٣، ٢٥٩
برنارد شو، جورج: ٤٦
بشارة، عزمي: ٧٥
البطالة: ٦٢، ٦٧، ١٤٣، ٢٤٦، ٣٠٠
بلوم، ي.: ١٨٤، ٢٥٢
بن أور، ج. ل.: ١٣٩، ١٤٧، ٢٣٣
بن بيريتز، مريم: ١٧٧
بن دور، غبريال: ١١٩
بن زئيف، يسرائيل: ١٠٥، ١٩٥
بن غوريون، ديفيد: ٢٩٩
بنيامين، أبراهام: ١٤٤
بهجت، محمد: ٨١-٨٢، ٣٠٧
بولز، س.: ٣٥
بولس، إبراهيم: ٢٤٩-٢٥٠
بومان، همفري: ٩٧
بيريس، شمعون: ٧٠، ٢٠٤، ٢٦٥
بيريس، يوحنان: ١٩٠
بيغن، مناحيم: ٢٦٥
بيليد، ماتي: ٢٠٦، ٢٢٩

ـ ت ـ

تأنيث مهنة التعليم: ٢٤٢، ٢٤٤
التبعية الاقتصادية: ٦١، ٦٥، ٦٨
التجمع الوطني الديمقراطي: ٧٢، ٧٥
تدريب المعلمين: ٩، ٩٤، ١٠٠، ١٧٧، ١٩٥، ٢٣٧-٢٣٩، ٢٤١-٢٤٣، ٢٧٩
التربية الديمقراطية: ١٠، ٢٧٠
التسرب من الجامعة: ٢٨٨-٢٨٩
تسيمح، تمار: ١٩٨
التصنيف الأمني: ٩، ٢١، ٢٥٣
التعددية الثقافية: ٧، ٢٠-٢١، ٢٤، ٤٠-٤٧

التعليم الابتدائي: ٧٩-٨٠، ٩٤، ١٠٦، ١٠٩، ١٢٨، ١٣٣، ١٥١، ١٧٥، ١٨٢
التعليم الابتدائي المجاني: ١٠٦
التعليم الإلزامي المجاني: ١٠٦
تعليم البدو: ٨، ١٢٢-١٢٤
التعليم التكنولوجي: ١٤٤-١٤٥، ٣٠٧
التعليم الثانوي: ١٦، ٧٩، ٨٦-٨٧، ٩٢، ١٠٩، ١٣٢-١٣٣، ١٣٧-١٣٨، ١٥٠، ٢٨٢
التعليم الثانوي المجاني: ١٦، ١٣٨، ١٥٠
التعليم الجامعي: ١٠٠
التعليم الجماهيري: ٣٢
التعليم الخاص: ٨، ٨٢، ١١٤، ١٢٩
التعليم الخاص المجاني: ١٢٩
تعليم الدروز: ٨، ١١٨-١٢١، ٢٣٠
التعليم الديني: ١٣، ٧٩، ٨٤، ٨٧، ٩٠، ١١٧، ٢٠٤
التعليم الرسمي: ١٥-١٧، ٢١-٢٣، ٢٥، ٣٣، ٣٥-٣٦، ٧٦، ٧٩، ٩٢، ١١٥، ١٢٠، ١٤٠
التعليم الزراعي: ١٤٦
التعليم العالي: ٨، ١٠، ١٦، ٢٥-٢٧، ٢٩-٣٠، ٣٢، ٥٩، ٧٩، ٩٩-١٠١، ١٣٣، ١٣٥، ١٤٥، ١٤٩، ٢٤٢، ٢٧٩-٢٨٠، ٢٨٢-٢٨٨، ٢٩٢، ٢٩٦-٣٠٢، ٣٠٤
التعليم العبري: ٨، ٢٠، ٢٩، ٩١، ٩٥، ٩٨، ١١٦، ١٦٤، ١٨٤، ١٩٠-١٩١، ١٩٥، ٢٠٠، ٢٠٨، ٢٣٤
التعليم العربي: ٨، ١٥، ١٧-٢١، ٢٦، ٢٨-٣٠، ٩٠، ١٠٥، ١٠٩-١١٨، ١٢٠-١٢١، ١٢٧، ١٣١-١٣٢، ١٣٤، ١٣٨، ١٤٢-١٤٥، ١٥٩-١٦٥، ١٦٧، ١٧٤-١٧٧، ١٨١-١٨٧، ١٨٩-١٩١، ١٩٤، ١٩٧، ١٩٩-٢٠٢، ٢٠٥-٢٠٦، ٢٠٨، ٢٢١، ٢٢٩، ٢٣٣، ٢٤٩، ٢٥٢، ٢٥٥، ٢٦١-٢٦٣، ٢٦٨، ٢٧١، ٢٩٠، ٢٩٨، ٣٠٧، ٣٠٩
التعليم الفلسطيني: ١، ٣، ١٦
تعليم الكبار: ١١١، ١١٦
التعليم ما بعد الثانوي: ٥٧
التعليم المجاني: ٧٩، ١٠٨
التعليم المختلط: ٨، ١٣٨-١٤٠، ١٩٥
تعليم المرأة: ١٦-١٧، ٢٨، ٨٩، ٩٣-٩٤، ١٣٩، ٢٠٥-٢٠٦
تعليم النخبة: ٣١
التعليم اليهودي انظر التعليم العبري
التغرب الثقافي: ١٧٢
التغرب القومي: ١٧٢
التغييرات الاجتماعية: ٢٨، ٣٩، ٦٧
التغييرات الاقتصادية: ٢٨
التغييرات السياسية: ٢٨
تقرير دوبرات: ٩، ٢٢٨-٢٣٠
التميمي، رفيق: ٢٤٩
التمييز ضد المرأة: ٢٤٣

التنمية الاقتصادية: ٢٧، ٣١-٣٢
التنمية السياسية: ١٥
تهويد الجليل: ٦٦
توليدانو، شموئيل: ٣٠٠
التيار الوطني الناصري: ٢٤٨

- ث -

الثقافة الاجتماعية: ٤٥
الثقافة الإسرائيلية: ١٨١-١٨٢، ١٩٥
الثقافة الإنكليزية: ١٠١
الثقافة الجامعية: ٢٧٩
الثقافة الذاتية: ٤٥
الثقافة السياسية: ٤٤، ٧٠، ٢٧٣
ثقافة الصمت: ١٧، ١٩، ٢٩، ٣٨، ٢٦٩، ٢٧٢
الثقافة العبرية: ٢٠-٢١، ٩١، ١٠٢، ١٧٢، ١٨٤، ١٩٥-١٩٦، ٢٠٠، ٢٠٢، ٢٠٧، ٢٢٣، ٢٢٩، ٢٥٢، ٢٩١
الثقافة العربية: ١٩، ٢١، ٨١-٨٢، ١١٩، ١٨٤، ٢٠٥، ٢٠٧-٢٠٨، ٢٥٧، ٣٠٧
الثقافة الفلسطينية: ١٩
ثقافة المتاحف: ٤٣
الثقافة المدنية: ٤١، ٤٤
الثقافة اليهودية: ٢٢٩، ٢٧٩
الثورة البلشفية (١٩١٧): ٨٧
الثورة الفلسطينية (١٩٣٦- ١٩٣٩): ٨٦، ٩١، ١٨٩
ثورة المعلومات: ٢٣، ٤٤

- ج -

الجامعة العبرية في القدس: ٩٩، ١٠١، ٢٥١، ٢٨١، ٢٩٩
جبارين، حسن: ١٢٣
جهاز التعليم في إسرائيل: ٢١، ٢٤٨
جهاز المخابرات العامة في إسرائيل (الشاباك): ٢٥٥
جيش الدفاع الإسرائيلي: ٢٠٣

- ح -

حرب السويس (١٩٥٦): ٢٤٨، ٢٥٠
الحرب العربية الإسرائيلية (١٩٤٨): ١٨، ٥٥، ٦٤، ١٣٣، ١٧٠، ٢٢٠، ٢٣٣
الحرب العربية الإسرائيلية (١٩٦٧): ٢٠٥، ٢٥٩
الحرب العربية الإسرائيلية (١٩٧٣): ٧٠
حركة أبناء البلد: ٧٤-٧٥
الحركة الإسلامية: ٧٤-٧٥
الحركة التقدمية للسلام: ٢٦٢
الحركة الصهيونية: ٩٧، ٢١٧-٢١٩
الحركة القومية العربية: ٢٨، ٢١١، ٢١٩
الحركة القومية الفلسطينية: ٩١، ٢١٨-٢٢٠
الحركة الوطنية الفلسطينية: ٧٠، ٢١٢
حرية التعبير: ١٢١
الحرية الفكرية: ٤٤

الحريديم: ٩٩
الحزب الديمقراطي العربي: ٧٥
الحزب الشيوعي الإسرائيلي: ٦٩، ٧١، ٢٤٨، ٢٥١، ٢٥٧، ٢٦٠-٢٦١، ٢٩٦
حزب العمل (إسرائيل): ٦٩، ٧١، ٢٥٨، ٢٦٠-٢٦١
حزب الليكود (إسرائيل): ٧٠، ٢٦١
حزب ميرتس (إسرائيل): ١٧٨، ٢٥٥
حسيب، خير الدين: ٢٦
حسين، إبراهيم نمر: ٢٥٥
حسين، راشد: ١٨٩
حقوق الأقليات: ٢٢٦
حقوق الإنسان: ٢٢٦
حقوق المواطنة: ١٨
الحيدر: ٩٥
حيدر، علي: ١١٦، ٢٦٥

- خ -

خالد، شيرين: ٢٦
الخدمات الثقافية: ١٦٧
الخدمة العسكرية الدرزية: ١١٩
الخصوصية الثقافية: ٤١، ٤٣
خطيب، كمال: ٧٥

- د -

الدروز: ٥٦-٥٧، ١١٤، ١١٨-١٢١، ١٣٥-١٣٦، ١٤٧، ١٥٤، ١٦٢، ١٨٣، ٢٢٦، ٢٣٤، ٢٣٠، ٢٥٠، ٣٠١
درويش، عبد الله نمر: ٧٥
درويش، محمود: ٢٢١
الدقاق، إبراهيم: ٢٦
دلال، مروان: ١٢٣
دمقرطة المدارس العربية: ٢٧٤
ديبون، ش.: ١٨٢-١٨٣، ٢٠٣
الديمقراطية: ١٠، ٣٢، ٤٠-٤١، ٦٨، ٧١، ٢١٥، ٢٢٤-٢٢٦، ٢٢٩، ٢٥٧، ٢٦٧-٢٧٠، ٢٧٢-٢٧٤، ٢٧٩، ٣٠٨
الديمقراطية الثقافية: ٤٠
الديمقراطية الداخلية للمدارس: ٢٧٣
الديمقراطية السياسية: ٤٠
الديمقراطية في إسرائيل: ٢٦٧، ٢٧٣

- ر -

رابين، إسحق: ٧٠
الرأسمال البشري: ٣٢، ٣٥
رفيق، محمد: ٨١-٨٢
الركود الاقتصادي: ٦٧
روبنشتاين، أمنون: ١٧٨، ٢٥٥
رودج، دايفيد: ١٦٢
روزن، بنحاس: ٢٥٠
روزنفيلد، هنري: ١٦٣
ريخس، إيلي: ٣٠٠

- ز -

زايليوفيتس، جوزف: ٩٠
زيارة السادات للقدس (١٩٧٧): ٢٦٥

ـ س ـ

السادات، أنور: ٤، ٢٦٥
سالمون، شموئيل: ١٣٢
ساميونوف، موشي: ٢٩٣
سريد، يوسي: ١٤٢، ٢٥٥
السفارديم: ٢٠، ٩٩، ١١٦، ١٣٦، ٢٨٥
السكان العرب في إسرائيل: ٨، ١١-١٢، ١٦-١٧، ٢١، ٢٩، ٥١-٥٢، ٥٥-٥٨، ٦١-٦٤، ٦٦-٦٧، ٦٩، ٧٤-٧٥، ٨٥، ٩٠-٩١، ٩٣، ١٠٧-١٠٨، ١١٢-١١٣، ١١٥، ١١٧، ١٢٩، ١٣٢-١٣٣، ١٣٧، ١٤٠، ١٤٥، ١٦٠، ١٦٣، ١٧٠-١٧٢، ١٧٤، ١٨١-١٨٢، ٢٢٥، ٢٣٤، ٢٣٨، ٢٤٢، ٢٤٧، ٢٤٩، ٢٥٢-٢٥٣، ٢٥٦-٢٥٧، ٢٥٩، ٢٦٢، ٢٧٣، ٢٧٥، ٢٨٠، ٢٨٢، ٢٩١-٢٩٢، ٢٩٥-٢٩٦، ٣٠١
السكان اليهود في إسرائيل: ٥٢-٥٣، ٥٦، ٦٤، ٩٧، ٢٨٧
سليتر، كريستين: ٤٢
سميث، ديفيد: ٣٣
سودين، غرين: ٤٧
سوق العمل الإسرائيلية: ٦٥
السيطرة الثقافية: ١٨

ـ ش ـ

شارون، آرييل: ٧٣-٧٤
شاروني، تسيبورا: ٢٦٠
شاي، ساموئيل: ١٩٨
الشتات اليهودي: ١١٧
شحادة، شحادة حبيب: ٢٤٧
شموش: ١٩٨
شوحات، موشي: ١٢٣-١٢٤

ـ ص ـ

صالح، صبحي: ١٤٣
صرصور، إبراهيم: ٧٥
صلاح، رائد: ٧٥
صندوق تطوير التعليم التكنولوجي: ١٤٥، ٣٠٧
صندوق الكتاب العربي: ١٨٨
الصهيونية: ٦٩-٧١، ٧٤، ٩١، ٩٧-٩٩، ١٠١، ١١٩، ١٨٦، ٢٠٨، ٢١٠، ٢١٥، ٢١٧-٢٢٠، ٢٢٥، ٢٥٧-٢٥٨، ٢٦٣

ـ ط ـ

طريف، أمين: ١١٨، ١٤٠
الطلاب اليهود: ١٤، ٢١، ٩٦، ١٠١-١٠٢، ١٣٠، ١٣٥-١٣٦، ١٤٣، ١٤٥، ٢٠٣، ٢٨١-٢٨٢، ٢٨٤-٢٨٦، ٢٨٨-٢٩٠
طوطح، خليل: ٩٠
طون، أوري: ١١١
طيباوي، عبد اللطيف: ١٠٢

ـ ع ـ

عبد القادر، يوسف: ٩٠
عبد الناصر، جمال: ٢٥٠، ٢٦٦

العدالة الاجتماعية: ٤٤
العرب الإسرائيليون: ١٨١، ٢٠٥، ٢٠٧-٢٠٨
العرب الفلسطينيون: ٧، ٢٨، ٥٥، ٩١، ٢٠٤
عسوس، نوال: ١٧٢
العلاقات العربية - اليهودية: ٧٣، ١١٦
علم الاجتماع التربوي: ٢٧، ٣٠
علمنة النظام التربوي: ٨٠
العولمة: ٢٣، ٤٤

- غ -

غرانت، كارل: ٤٦

- ف -

فالمون: ٢٤٦
الفصل بين المدارس العربية والعبرية: ١٧
فلاح، سلمان: ١٢٠

- ق -

قانون استملاك الأراضي البور: ٦٧
قانون التعليم الابتدائي الإلزامي (١٩١٣): ٨٠، ١٠٦، ١٢٧، ١٤٢
قانون الخدمة العسكرية الإلزامية على الدروز: ١١٨
قرار تقسيم فلسطين: ١٠٥
القضية الفلسطينية: ٢٦٢
القطاع اليهودي الخاص: ٣٠٠
القطاع اليهودي العام: ٣٠٠
قوانين التعليم الإسرائيلية: ١٦
القومية: ١٥، ١٨-١٩، ٢٤، ٢٧-٣٠، ٤٠، ٦٩، ٨٣، ٨٦، ٩٠-٩١، ١١٧، ١١٩، ١٢٢، ١٨٩-١٩٠، ٢٠٨، ٢١١-٢١٢، ٢١٥-٢١٦، ٢١٨-٢٢٠، ٢٢٣، ٢٢٥-٢٢٦، ٢٢٨-٢٢٩، ٢٦٣
القومية العربية: ١٨، ٢٨، ١١٩، ١٩٠، ٢٠٨، ٢١١-٢١٢، ٢١٩
القيم اليهودية: ٢٠، ٢٠٧

- ك -

الكاثوليك: ٨٨، ١٤٧، ١٥١، ١٨٣، ٣٠٤-٣٠٥
كرم، سمير: ٢٦
كواسنر: ١٠٢
كوبيليفيتش، إمانوئيل: ١١٢، ١٧٥، ١٨١، ٢٦٤
كولمن، جيمس: ٣٠٤
كوهين، رعنان: ٢٩٦

- ل -

اللاجئون الفلسطينيون: ٦٧، ٢١٧
لجنة برافر: ١٢٩
لجنة بن دور: ١١٩
لجنة بيل: ٩١-٩٢، ١١٦، ١٢٠، ٢٠٦-٢٠٧، ٢٠٩، ٢٢٣، ٢٢٩، ٢٤٠، ٢٦٥
لجنة بيليد: ١١٦، ١٢٠، ٢٠٦-٢٠٧، ٢٠٩، ٢٢٣، ٢٢٩، ٢٤٠، ٢٦٥

لجنة شخترمان: ١١٩
لجنة المبادرة الدرزية: ١١٩
لجنة متابعة التعليم العربي في إسرائيل: ٣٠، ١١٤-١١٥، ١٣١، ١٦١، ١٦٤-١٦٥، ١٦٧، ١٧٤-١٧٦، ٢٢١، ٢٦٨، ٣٠٧، ٣٠٩
اللغة الإنكليزية: ٣٠، ٩٢، ٩٥، ٩٩، ١٠٢، ١٣٤-١٣٥، ١٧١، ١٩٨، ٢٨٩-٢٩١
اللغة التركية: ٧٩-٨٢
اللغة العبرية: ١٣، ٢٠-٢١، ٢٩-٣٠، ٩٥، ٩٩، ١٠١-١٠٢، ١١٦، ١٢١، ١٧٢، ١٨٤، ١٩٤-١٩٧، ١٩٩-٢٠٠، ٢٢٣-٢٢٤، ٢٢٩، ٢٥٢، ٢٦١، ٢٨٥، ٢٨٩-٢٩١
اللغة العربية: ١٣، ٢٠-٢١، ٢٩-٣٠، ٧٩-٨٤، ٩٥، ١٠٢، ١٠٥، ١١٦، ١١٩، ١٢١، ١٢٣، ١٣٥، ١٧١، ١٨٧-١٨٩، ١٩٤-٢٠٣، ٢٢٠-٢٢٣، ٢٢٩، ٢٣٤، ٢٥٣، ٢٥٧، ٢٥٩، ٢٦١، ٢٨٥، ٢٩٨
اللغة الفرنسية: ٩٥، ١٧١، ١٩٨
اللغة اليديشية: ٩٥
لفنات، ليمور: ٢١٧
لوباني، عيسى: ٢٤٨
ليرنر، دانيال: ٣٣، ٢٥٩
ليرنر، ران: ٢٥٨، ٢٦٤
لينين، فلاديمير إيليتش: ٢٤٩

- م -

الماركسية: ٣٥
ماكلارين: ٤٣
مبدأ المواطنة: ٢٦٨
مجزرة صبرا وشاتيلا (١٩٨٢): ٢٦٦
مجزرة كفر قاسم (١٩٥٦): ١٨٧
المجلس الإسلامي الأعلى: ٨٦
مجلس التعليم العالي في إسرائيل: ٣٠، ٢٤٢
مجلس التعليم العبري: ٩٥
المجلس الوطني اليهودي: ١٠١
محو الأمية: ١٦، ١٦٧-١٦٨
المخابرات الإسرائيلية: ٢٠
المدارس الابتدائية: ١٣، ٧٩-٨٠، ٨٦، ٩٣، ١٠٠، ١٠٩، ١٢٧، ١٣١-١٣٢، ١٣٧، ١٤١، ١٥٠-١٥١، ١٥٤، ١٦٨، ١٧٣، ٢٣٦، ٢٣٩، ٢٤٢، ٢٩٣، ٢٩٧
المدارس الابتدائية الخاصة: ١٥٠-١٥١، ١٥٤
المدارس الابتدائية العربية: ١٢٧، ١٦٨
المدارس الأرثوذوكسية: ٨٨
المدارس الإسلامية: ٨٤، ٨٦-٨٧، ١٥١
المدارس الإسلامية الخاصة: ٨٤، ١٥١
المدارس البروتستانتية: ٨٨، ١٤٧
مدارس البنات: ٩٤، ١٠٠، ١٣٩

المدارس الثانوية: ٨، ١٢-١٣، ٧٩، ٨٥، ٩٥، ١٣٢-١٣٤، ١٣٧-١٣٨، ١٤١-١٤٥، ١٤٩-١٥٠، ١٥٤، ١٦٣، ١٦٩، ١٨٧، ١٨٩، ١٩٣، ٢٠٤، ٢٠٩، ٢١١، ٢٢١-٢٢٢، ٢٢٤-٢٢٥، ٢٢٧، ٢٣٨، ٢٤٨-٢٤٩، ٢٥٤، ٢٦٧، ٢٧٢، ٢٧٥، ٢٩٠، ٣٠٣، ٣٠٥، ٣٠٨

المدارس الحكومية: ١١-١٢، ١٥، ٢٦، ٨٣-٨٥، ٩١، ٩٣، ١٢٧، ١٧١، ٢٢٥، ٢٣٣، ٢٨٣، ٣٠٤

المدارس الخاصة: ٨، ١٢، ٢٨، ٨٣-٨٦، ٩٤، ٩٦، ١٠٢، ١٢٩، ١٤٦-١٤٩، ١٥١-١٥٥، ١٧١، ٢٨٣، ٣٠٢

المدارس الخاصة المسيحية: ٨٦، ٩٦، ١٤٨-١٤٩، ١٥١-١٥٢

المدارس الخاصة اليهودية: ٨٦

المدارس الدرزية: ١٢٠-١٢١، ١٢٣

المدارس الدينية: ٨٠، ١١٤-١١٥، ١١٧

المدارس الدينية اليهودية: ١١٤-١١٥، ١١٧

المدارس الريفية: ٩٢

المدارس العبرية: ١٣، ١٧، ٢٦، ٢٨-٣٠، ٩٦، ١٣٤، ١٣٨، ١٤٤-١٤٦، ١٨٤، ١٨٨، ١٩١-١٩٣، ١٩٦-٢٠٣، ٢٠٦، ٢١٢، ٢١٥، ٢٤٠، ٢٤٣-٢٤٤

المدارس العربية: ١٠، ١٢-١٣، ١٧-٢١، ٢٦-٣٠، ٨٠-٨١، ٨٧، ٩٠-٩١، ٩٩، ١٠٥، ١٠٧-١٠٨، ١١٠-١١٤، ١١٦، ١٢١-١٢٣، ١٢٧، ١٢٩، ١٣١-١٣٦، ١٣٨-١٣٩، ١٤٣-١٤٦، ١٤٨، ١٥٩-١٦٧، ١٧٢، ١٧٤-١٧٧، ١٨٤-١٩٧، ١٩٩-٢٠٤، ٢٠٦-٢٠٧، ٢٠٩-٢١٢، ٢١٤-٢١٦، ٢١٨-٢٢٣، ٢٢٥، ٢٢٧، ٢٢٩، ٢٣٣-٢٤٤، ٢٤٨-٢٤٩، ٢٥٢-٢٥٣، ٢٥٥-٢٥٧، ٢٥٩، ٢٦١، ٢٦٣-٢٦٥، ٢٦٧-٢٦٨، ٢٧٠-٢٧٥، ٢٩٠، ٣٠٥، ٣٠٨

المدارس العلمانية اليهودية: ٢٠٤

المدارس الكاثوليكية: ٨٨، ١٤٧، ٣٠٤-٣٠٥

المدارس المختلطة: ١٣٩-١٤٠

مدارس المدن: ١٦

مدارس مزراحي: ٩٨-٩٩

المدارس المسيحية: ٨٢، ٨٦-٨٨، ٩٦، ١٤٦-١٤٧، ١٥١، ١٥٤، ٢٧٢، ٣٠٥

المدارس اليهودية: ١٢-١٣، ١٨، ٢٠، ٢٧، ٨٣، ٩٥-٩٧، ٩٩، ١١١-١١٣، ١١٦، ١٢٧، ١٣٠-١٣١، ١٣٣، ١٣٥-١٣٦، ١٣٨، ١٦٣-١٦٧، ١٧٤-١٧٧، ١٨٤-١٨٥، ١٩٠، ١٩٢، ١٩٦-١٩٨، ٢٠٠-٢٠١، ٢٠٤، ٢٠٩-٢١٢، ٢١٥-٢٢٠، ٢٢٥، ٢٣٦، ٢٤٣، ٢٦٧، ٢٧٣، ٢٧٥

المدارس اليهودية الابتدائية: ١٢، ١٦٦

المدارس اليهودية الحديثة: ٩٥

المدارس اليهودية الدينية: ١٧٧
المدارس اليهودية العربية المختلطة: ٨٣
مدرسة إفيلينا دي روتشيلد: ٩٥
مدرسة إليانس: ٩٥
مدرسة خادوري الزراعية (طولكرم): ١٠٢
مدرسة لاميل (القدس): ٩٥
مرعي، سامي: ١٤٤، ٢٧٤
مرقص، نمر: ٢٤٨، ٢٥٤
مركز دراسات الوحدة العربية: ٣-٤، ٢٦
مسألة الأرض: ١٨
المساواة الاقتصادية: ٣٥، ٣٧
المساواة في إسرائيل: ١٨
المستوطنات اليهودية: ٦٦، ١٠٧
المسيحية: ٨٢، ٨٦-٨٨، ٩٦، ١٤٦-١٤٩، ١٥١-١٥٥، ١٨٣، ٢٧٢، ٣٠٥
مشروع التعليم من أجل الديمقراطية: ٢٧٣
مطانس، مطانس: ٢٥٠
معاهدة السلام الأردنية - الإسرائيلية (١٩٩٤: عمان): ٢١٣
معاهدة السلام المصرية الإسرائيلية (١٩٧٩): ٢٦١
المعلمون العرب: ١٣، ١٧، ١٩، ٢٩، ١١١-١١٢، ١٤٣، ١٨٨-١٨٩، ١٩٥، ٢٣٤-٢٤٢، ٢٤٤-٢٤٦، ٢٤٨-٢٤٩، ٢٥١-٢٥٣، ٢٥٥-٢٦٦، ٢٦٨-٢٧٠، ٢٧٣
المعلمون المسلمون: ٢٣٤
المعلمون المسيحيون: ٢٣٤
المعلمون اليهود: ٩، ٢١، ١٠٢، ١٨٤، ٢٣٤، ٢٣٨، ٢٤٤، ٢٥٢-٢٥٣، ٢٥٦، ٢٥٨
المعهد العبري للتكنولوجيا: ٩٩، ١٠١
منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو): ٤٥
منظمة التحرير الفلسطينية: ٧٠، ٢١٤
منظمة المعلمين اليهود: ٢٥٦
المنظمة اليهودية: ٩٧
منظمة حقوق المواطن في إسرائيل: ١٣١
المهاجرون اليهود: ٢٠، ٩٨
المواطنة: ١٨، ٣٦، ١٨٣، ١٨٥، ١٩٤، ٢٢٧-٢٢٨، ٢٥٢، ٢٦٨، ٢٧٩
المواطنة الإسرائيلية: ١٨٣، ١٨٥، ١٩٤، ٢٥٢
مؤتمر التعليم العربي (٢: ١٩٨٤: شفاعمرو): ١١٣-١١٤، ١٤٤
ـ (٣: ١٩٨٩: شفاعمرو): ١١٤
ـ (٥: ٢٠٠٤): ١٣٢
مؤتمر المعلمين العرب (١٩٥١: حيفا): ٢٥٦

ـ ن ـ

نادي الأخوة المسيحي: ١٨٩
ناردي، نوح: ٩٨
نافون، إسحاق: ٢٠١
نتانياهو، بنيامين: ٧٣

نظام الأبارتهايد: ٤٧
النظام التربوي العثماني: ٨٠
النظام التربوي العربي: ١٢، ٢٩، ٨٤، ٩٩، ١٠١، ١١٦، ١٢٨
النظام التربوي اليهودي: ٩٦-٩٩، ١٠١، ٣٠٩
نظام التعليم الإسرائيلي: ٢٠
نظام التعليم العربي: ١٩، ١٧٦، ٢٩٠
النظام التعليمي العبري في فلسطين: ١٢، ٩٦
نقابة المعلمين اليهود: ٢٥٦
النمو الديمغرافي: ٥٢، ٥٦، ٦٥-٦٦، ١٧١
النمو السكاني: ٥١
نموذج بيرث كوهورت: ٣٠٢
النموذج التكيفي: ٣٩
نموذج Logit: ١٤، ٣٠٢-٣٠٣
نير، ماك: ١٠١

- هـ -

هامر، زفولون: ١٧٨
الهجرة اليهودية إلى فلسطين: ٢١٩، ٢٩٥
هوربرت، جنتيس: ٣٥
الهوية الثقافية: ٣٠٥
الهوية الدرزية الإسرائيلية: ١٢٠
هوية العرب في إسرائيل: ٢٦٨
الهوية الفلسطينية: ١٩٠، ٢١٤
الهوية القومية العربية: ١٨، ١١٩، ١٩٠
هيرشبورغ: ١٨٣
الهيمنة الثقافية: ١٦، ٣٠، ٤٠، ٤٣

- و -

وفيات الأطفال: ٥٢، ٥٧
الوكالة اليهودية: ٩٦، ١٠١
ويليامز، ريمون: ٣٧

- ي -

يادلين، أهارون: ٢٠٥-٢٠٦
يارون، رفائيل: ١٦٠
اليد العاملة العربية في إسرائيل: ٦٤
اليشيفا: ٩٥
يعقوبي، داني: ٢١٧
يوم الأرض: ٢٦٦
يوم التلميذ: ٢٧٤
يوم الطالب والديمقراطية: ٢٧٤